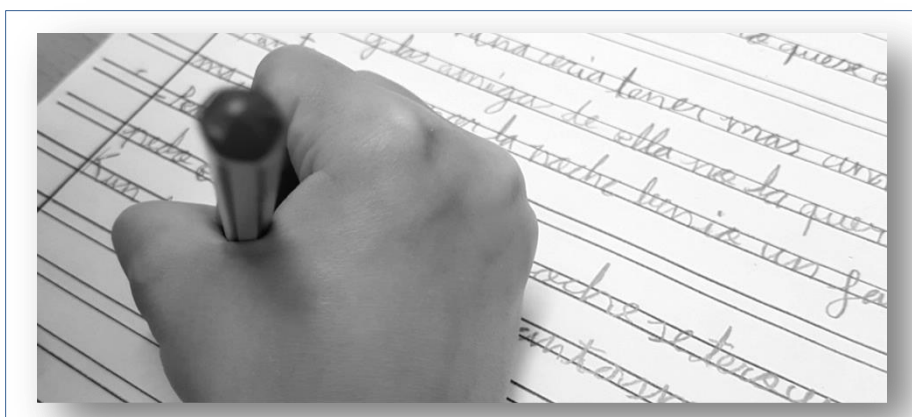

TRATAMIENTO DE LA ESCRITURA EN UN PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO: UN ESTUDIO DE CASO

*Perspectiva de estudiante, docente y coordinadora del proyecto
sobre el proceso de escritura*



Autora

Maraver-Landero, Rocío

Tutora

Trigo Ibáñez, Ester

Trabajo Fin de Máster

Máster en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente

Facultad de Ciencias de la Educación

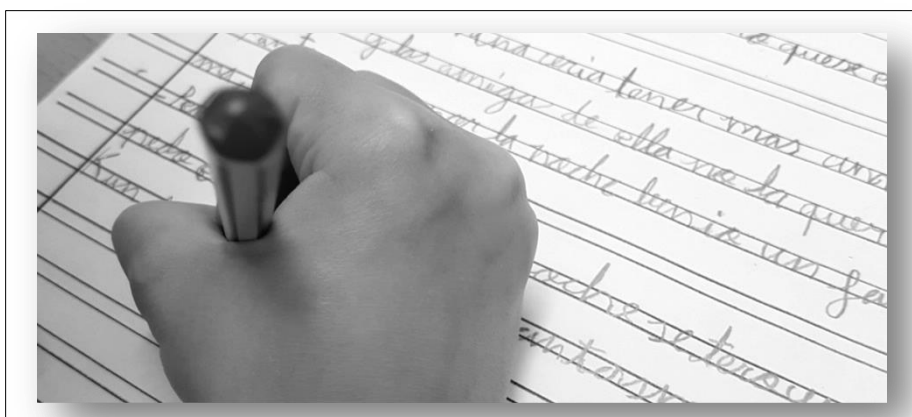
Universidad de Cádiz



Septiembre de 2020

TRATAMIENTO DE LA ESCRITURA EN UN PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO: UN ESTUDIO DE CASO

*Perspectiva de estudiante, docente y coordinadora del proyecto
sobre el proceso de escritura*



Autora

Maraver-Landero, Rocío

Tutora

Trigo Ibáñez, Ester

Trabajo Fin de Máster

Máster en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Cádiz



Septiembre de 2020

Tratamiento de la escritura en un Proyecto Lingüístico de Centro: un estudio de caso

Perspectiva de estudiante, docente y coordinadora del proyecto
sobre el proceso de escritura

Resumen: Esta investigación, planteada como un estudio de caso, analiza el tratamiento que se hace de la escritura en un centro acogido al Proyecto Lingüístico de Centro. El contexto estudiado pertenece a un centro de titularidad pública de Educación Primaria de la provincia de Cádiz. Se han tomado como participantes a una estudiante, su tutora y la coordinadora del proyecto. La metodología combina diversas técnicas cualitativas para triangular la información consignada en los instrumentos utilizados: las entrevistas semiestructuradas y la lista de control, sirviendo esta última para realizar un análisis documental del PLC del centro. La validación de los instrumentos ha sido realizada mediante un juicio de expertos, concretamente a través del método de agregados individuales. Los resultados, elaborados con Nvivo (versión prueba), junto con las conclusiones no pretenden ser generalizables, sino mostrar una imagen lo más cercana posible a la realidad.

Palabras clave: Escritura, creencias, enseñanza/aprendizaje, PLC, géneros

Abstract: This research, proposed as a case study, analyzes the treatment of writing at a Primary School which is recorded at a Linguistic Project. It is about a state school in the province of Cádiz. A student, her tutor and the project coordinator have been taken as participants. The methodology combines various qualitative techniques to triangulate the information. The instruments are three semi-structured interviews and a checklist. The validation of the instruments has been carried out through expert judgment, specifically through the individual aggregate method. The results –prepared with Nvivo– and the conclusions are not generalizable, they only show an image as close to reality as possible.

Key words: Writing, beliefs, teaching/learning, PLC, types of texts

Contenido

1. Introducción	1
2. Fundamentación y marco teórico	3
2.1. ¿En qué consiste la escritura?	3
2.2. Concepción de escritura por parte de los docentes (EP, EI y Secundaria).....	6
2.3. La corrección de textos escritos. Concepción de los docentes.....	10
2.4. Evaluar los textos escritos mediante rúbricas	11
2.5. Aprender a escribir a través de los géneros.....	12
2.6. Concepción de la escritura por parte de los estudiantes.....	13
2.7. Dificultades y obstáculos de los estudiantes a la hora de escribir.....	17
3. Objetivos de la investigación	18
4. Metodología	18
4.1. Participantes.....	18
4.2. Contexto de la investigación	18
4.3. Método y diseño de investigación.....	19
4.4. Técnicas e instrumentos de recogida de información	20
4.5. Validación de los instrumentos	29
4.6. Criterios éticos adoptados	30
5. Informe: análisis de los datos y resultados	31
5.1. Análisis de los resultados	31
5.2. Resultados	33
6. Conclusiones: discusión, limitaciones y prospección	50
7. Referencias bibliográficas	59
8. Anexos.....	64
Anexo I. Guion de la entrevista a la docente/tutora. Referentes teóricos.....	64
Anexo II. Guion de la entrevista a la coordinadora del PLC	66
Anexo III. Guion de la entrevista a la estudiante. Referentes teóricos.....	68
Anexo IV. Lista de control para el análisis documental del PLC. Referentes teóricos.....	70
Anexo V. Tabla de metodología de la investigación.....	73
Anexo VI. Consentimiento Informado para la docente/tutora	75
Anexo VII. Consentimiento Informado para la coordinadora del PLC.....	76
Anexo VIII. Consentimiento Informado para el representante legal de la estudiante.....	77
Anexo IX. Transcripción entrevista a la docente/tutora.....	78
Anexo X. Transcripción entrevista a la coordinadora del PLC.....	84
Anexo XI. Transcripción entrevista a la estudiante	90
Anexo XII. Análisis documental del PLC. Lista de control.....	95

1. Introducción

Resulta evidente que la escritura es, hoy en día, una competencia esencial tanto en ámbitos cotidianos como académicos. En la línea de Cisneros y Vega (2011), tanto la escritura como la lectura pueden ser considerados elementos transversales de todo proceso de formación humana. Es por esto que son necesarias estas dos condiciones para contar con la posibilidad individual de aprendizaje y actualización, ya que permiten el acceso al conocimiento y contribuyen a la producción de la subjetividad. Así es posible asegurar que no son simples materias o asignaturas, sino que están presentes en el aprendizaje de cualquier temática.

Tal es la importancia de escritura y lectura que son muchos los docentes, investigadores e instituciones que, actualmente, continúan estudiando la noción de lengua escrita y cómo se produce su adquisición por parte de los humanos desde diferentes disciplinas y distintas posiciones teóricas y metodológicas (Pognante, 2006). De hecho, afirma Lennart (2014), que el hecho de que la escritura esté estrechamente vinculada al éxito escolar despierta, habitualmente, el interés de legisladores, profesores e investigadores por el desarrollo de la competencia escritora.

Precisamente, inspirado en el proyecto “Caracterización de las competencias disciplinares y didácticas de profesores de primaria para la enseñanza de la escritura: la etapa de revisión y retroalimentación”, del Plan Propio de Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en el que colabora nuestra tutora, se pretende analizar el tratamiento que se hace de la escritura en un colegio público de Educación Primaria (EP) de la Comunidad Autónoma de Andalucía, acogido al Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). Para ello se ha realizado un estudio de caso, indagando sobre la percepción de escritura que tienen una alumna de 5º de EP, su docente/tutora y la coordinadora del PLC, además de haber realizado un análisis documental del propio PLC. Para poder ahondar en las percepciones de las informantes se ha aplicado una entrevista a cada una de ellas.

La perspectiva de escritura desde la que se aborda este trabajo no es tomar la escritura como fin en sí mismo, ni como la mera elaboración de un producto final, sino como un proceso en el que se integran diversas fases y con una finalidad determinada. Además, se utiliza como una vía para aprender y construir conocimiento, que requiere la planificación, reflexión y organización de ideas.

En este sentido, Giraldo (2015) habla de la escritura como “posibilidad de crecimiento continuo” y no únicamente como destreza. Afirma, a su vez, los efectos de la misma en nuestros pensamientos y sentimientos (p. 42).

De acuerdo con Camps (2000), es necesario escribir para aprender a escribir, pero esto no es suficiente. Para que los estudiantes aprendan a escribir, deben ser partícipes de actividades de escritura con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diferentes. Se les debe animar a escribir desde situaciones que les motiven a hacerlo.

Justamente, los PLC son “espacios de coordinación de todas aquellas actuaciones que promueven el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) de un Centro” (Fabregat, 2019, p. 3). A grandes rasgos, son tres los retos esenciales de los mismos (Fabregat, 2019):

- Implantar medidas que potencien el desarrollo de la CCL por parte del alumnado tanto en L1 como en L2 y L3, tomando en cuenta la atención a la diversidad lingüística.
- Contribuir al aprendizaje en las diferentes materias a través de la mejora de la comunicación.
- Formar y orientar al profesorado de manera que les permita la mejora de las habilidades de comunicación desde todas las áreas curriculares.

Así, animar y promover la escritura en el alumnado forma parte de las actuaciones de un PLC, entre muchas otras. De este modo, surgen numerosas preguntas de investigación sobre la situación descrita, que se tratarán de responder a lo largo del trabajo:

- ¿Qué tratamiento hacen de la escritura en el Proyecto Lingüístico de Centro?
- ¿Cómo conciben la escritura docente y coordinadora?
 - ¿Cómo se evalúan los textos escritos?
 - ¿Qué se entiende por escribir bien?
 - ¿Qué tipo de estrategias se llevan a cabo en el aula/centro para trabajar la escritura?
 - ¿Se otorga importancia al proceso de andamiaje?
 - ¿Se estructura la E/A de la escritura en torno a los géneros?
- ¿Cómo concibe la escritura la estudiante?
 - ¿Qué percepción tiene la discente de las tareas de escritura llevadas a cabo en el aula?
 - ¿Es capaz de identificar las diferencias que subyacen a los distintos géneros?
 - ¿Qué entiende por escribir bien?
- ¿Qué cambios ha producido la pandemia en la docencia y en la escritura?

A continuación, se revisará el marco teórico, donde se presentan en detalle algunos conceptos y perspectivas claves para la enseñanza de la escritura. Posteriormente, se especificarán los objetivos del proyecto y el marco metodológico, en el que se pretende describir los elementos que se contemplan en el proceso de investigación. Seguidamente, se señalan los procedimientos seguidos en el análisis de datos y se concretarán los resultados obtenidos en dicha investigación. Por último, se emitirán las conclusiones y se mostrarán las referencias bibliográficas.

2. Fundamentación y marco teórico

2.1. *¿En qué consiste la escritura?*

Escribir, para la Real Academia de la Lengua Española es “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie”. Esta definición se puede catalogar como algo fría y no hace referencia a los aspectos que subyacen al sistema de escritura (García, 2001), la organización de las ideas, el pensamiento o las dificultades de la misma. Por ello, dista mucho del significado que va a tomar el concepto de escritura en este trabajo.

Nos situamos desde una perspectiva en la que se considera que la escritura no solo implica transcribir el lenguaje oral o copiar textos escritos en otro soporte, sino que es una manifestación de la actividad lingüística humana que se realiza mediante un sistema de representación gráfica. Es un complejo proceso de creación, de reflexión y de organización de ideas con la finalidad de transmitir información con una intencionalidad.

La escritura implica la representación de los pensamientos, de las intenciones, de las ideas, de los sueños e ideales, y hasta de los sentimientos más nobles u oscuros del ser humano (Ballesteros, 2016).

No tendría sentido aprender a escribir si no fuera porque nos sirve para conseguir propósitos distintos a los que conseguimos con la comunicación oral. Se podría decir que escribir “consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto” (Cassany, 1999, p. 27).

Las funciones de la escritura –*Figura 1*– siguiendo a Cassany (1999), se estructuran, en un primer plano, en *intrapersonales* e *interpersonales*.

Las intrapersonales son las que se producen cuando autor y destinatario son la misma persona. Sus funciones son (en orden ascendente de desarrollo cognitivo):

- *Registrativa*: cumple la función mnemotécnica más básica al anotar direcciones, compromisos, etc. Necesita de dominio del código escrito y su correspondencia con los sonidos.
- *Manipulativa*: consiste en la reformulación de los enunciados, según necesidades o circunstancias. Se pone en marcha al elaborar un resumen, modificar o ampliar datos, organizar un proyecto, entre otros.
- *Epistémica*: fundamentada en la creación de nuevos conocimientos, formulación de ideas nuevas, etc.

Por otro lado, las interpersonales tienen lugar cuando el autor escribe para otro, convirtiéndose la escritura en una actuación social. Las funciones son:

- *Comunicativa*: se entiende la escritura como canal comunicativo para interactuar con los demás. Necesita del dominio de los rasgos gramaticales y discursivos pertenecientes a cada género y tipo de texto.
- *Organizativa*: referida al carácter organizador, certificador o administrador de la escritura en las comunidades alfabetizadas.

Por último, la función *estética* está presente tanto en lo intrapersonal como en lo interpersonal y está vinculada con una dimensión placentera o de diversión, que puede lograrse mediante diversos procedimientos como podrían ser la belleza, la ironía, el sarcasmo o la parodia, entre otros.

Funciones de la escritura	Intrapersonal	Registrativa	Estética
		Manipulativa	
		Epistémica	
	Interpersonal	Comunicativa	
		Organizativa	

Figura 1. Funciones de la escritura. Fuente: Cassany (1999).

Desde un plano didáctico, escribir supone implicarse en un proceso de planificación, redacción y revisión de un texto que tiene unos objetivos, una temática y unos destinatarios, utilizando el sistema de representación gráfica del lenguaje verbal (Camps, 1993).

Asumimos, de esta forma, que la escritura no es un solo un producto o resultado final, sino que es un proceso complejo que entraña diversas fases en su elaboración.

Justamente, si nos detenemos en las fases que componen el proceso de escritura, siguiendo a Camps (s.f.), son tres los pasos a seguir: planificación, textualización y revisión. La planificación es la primera fase de la escritura, en la que el autor selecciona los contenidos, organiza las ideas y aclara lo que desea comunicar según sus propósitos. En segundo lugar, la textualización o escritura del texto, es un proceso muy complejo, ya que, en palabras de Camps “el lenguaje verbal exige ordenar linealmente los elementos, palabras, frases, párrafos, para expresar relaciones que no lo son” (s.f., p. 4). Por último, la fase de revisión consiste en repasar el texto con relación a los objetivos planificados, lo que “permite volver sobre lo escrito” para ejecutar los cambios que sean necesarios (Camps, s.f., p. 4).

Siguiendo con lo anterior, otros expertos (Robledo y Rodríguez, 2001) también aluden a un proceso creativo constituido por diferentes fases y no la mera copia o dictado de palabras al manifestar su concepción de escritura, la cual no se aleja de las aquí expuestas anteriormente.

Precisamente, haciendo referencia a las fases del proceso de composición escrita, destacan Bereiter y Scardamalia (1987), quienes diferencian dos modelos: “Decir el conocimiento” y “Transformar el conocimiento”, correspondientes a escritores novatos y escritores expertos, respectivamente. Según señalan, se distinguen principalmente en la “manera de introducir el conocimiento y no en lo que sucede en ese conocimiento a lo largo del proceso de composición” (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 44).

Los escritores novatos generan sus textos sin tener un plan general y dependen exclusivamente de la memoria. En primer lugar, extraen identificadores de género e identificadores temáticos de su representación de la tarea, estimulando así la memoria para producir el contenido. De esta forma se produce el proceso pensar-decir el conocimiento.

En el caso de los escritores expertos, el proceso anterior no se abandona, sino que este pasa a ser un sub-proceso. El proceso, en este caso, comienza de igual forma que en el modelo anterior, con una representación mental de la tarea. Pero, seguidamente, se agrega una fase de análisis de problemas y establecimiento de objetivos. “Los pensamientos llegan a existir a través del proceso de composición en sí” (Bereiter y Scardamalia, 1987, p. 10). Esto ocurre porque el escritor experto no solo se plantea continuamente cambios en el texto, sino que también se plantea lo que quiere decir, influyendo la escritura, por tanto, en el desarrollo del conocimiento.

En la línea de lo comentado, como resalta señala Álvarez (2006), el enfoque didáctico debe perseguir que los estudiantes pasen de los procesos de composición de “decir el conocimiento” a “transformar el conocimiento”, “ya que supone enseñar a escribir reflexivamente”.

Concluyendo, la noción de escritura como proceso, de la que se habla en este apartado, va a ser la que tomemos como base para nuestro trabajo, ya que la consideramos la más adecuada y la que más oportunidades nos ofrece en la enseñanza y el aprendizaje (a partir de ahora E/A) de la escritura para el completo desarrollo de dicha competencia.

2.2. Concepción de escritura por parte de los docentes (EP, EI y Secundaria)

En la actualidad, las prácticas en torno a la E/A de la lectura y la escritura son muy diversas entre los docentes a pesar de compartir currículum. Esta variedad abarca desde planteamientos mecánicos y tradicionales hasta prácticas más socioconstructivistas.

Por eso, a continuación, se muestra el panorama actual del posicionamiento de los docentes en torno a la E/A de la escritura en las diferentes etapas (EI, EP y Secundaria). Nos resulta importante incluir EI y Secundaria, por su cercanía y relación directa con la etapa de EP, en la que nos centraremos.

Educación Infantil y Primaria

González et al. (2009), en un estudio cuantitativo, analizan lo que docentes de EI y EP dicen sobre sus prácticas para enseñar a leer y escribir en función de la organización del aula, programación, actividades y contenidos y, por último, evaluación. El profesorado entrevistado pertenecía proporcionalmente a tres perfiles de prácticas diferentes en la lectura y la escritura:

En primer lugar, los que muestran preferencia por las prácticas *instruccionales* se basan en la instrucción explícita del código y la preocupación por el producto de aprendizaje.

En segundo lugar, desde el perfil *situacional*, se fomenta la escritura autónoma y se aprovechan las situaciones que surgen en clase.

En tercer lugar, los docentes de perfil *multidimensional* se centran tanto en las prácticas *instruccionales* explícitas y en los productos de aprendizaje como en el uso de las situaciones emergentes en clase y la escritura autónoma.

De los profesores encuestados, el 34 % se ubicaba en las prácticas *instruccionales*, un 29 % en las *multidimensionales* y un 37 % en el perfil de prácticas *situacionales*. Se destaca que en la distribución de estos perfiles influyen la edad, el nivel escolar, el tipo de centro, la ubicación del centro, la formación continua y la metodología autodeclarada (González et al., 2009).

Así, se muestra cómo las prácticas situacionales son mucho más comunes en EI (5 años) que en EP (1º), ocurriendo lo contrario con las prácticas instruccionales. Con relación al tipo de centro, en los públicos las situacionales superan a las instruccionales y multidimensionales. En los concertados predominan las instruccionales y en los privados, las multidimensionales. Si atendemos a la formación continua de los docentes, la tendencia es hacia las prácticas instruccionales cuando estos no acuden a formación en metodología de lectura y escritura desde los últimos cinco años. De igual modo, en función del método que dicen seguir, los que utilizan métodos fónicos o silábicos se decantan por las prácticas instruccionales, prefiriendo las situacionales quienes siguen métodos globales.

Rodríguez y Clemente (2013) realizan un estudio en un aula de un centro rural con estudiantes de primero y segundo de EI y del primer curso de EP, analizando las concepciones de la docente sobre la enseñanza de la lengua escrita, además de relacionar la conciencia de su práctica con sus propias prácticas de aula. Esta docente, con más de 20 años de experiencia, dice haber participado en diversas actividades formativas, aunque su mayor fuente de ideas surge del intercambio con sus compañeros.

La docente, para impartir clases de lengua, siempre lo hace a primera hora de la jornada escolar, aunque la diferencia del tiempo que dedica a ella cada día es muy diferente.

Respecto a sus creencias, tiene una visión integradora de las diferentes dimensiones del lenguaje (*funciones del lenguaje escrito, lenguaje escrito como sistema de representación, aprender el código, comprensión textual y grafomotricidad*, siendo esta última a la que menor relevancia otorga), estableciéndose un claro paralelismo entre sus creencias y sus prácticas en el aula. Sin embargo, la correspondencia es menor entre lo que la maestra cree hacer (su conocimiento práctico) y su práctica (lo observado en el aula).

Educación Primaria

En una investigación realizada por Silva-Peña et al. (2016) se entrevistaba a cuatro docentes de EP para conocer su concepción de escritura. Entre los docentes participantes

emerge una mirada de la escritura como sistema de comunicación, pero este concepto es interceptado por la concepción de “reproducción” y de “transcripción”.

Respecto a los textos escritos se habla de transcripción o “copia”. Se copia desde la pizarra o el texto escolar. También se copia una oración cuando se realizan ejercicios de caligrafía. Esta visión señala más bien un carácter de transferir desde un soporte a otro.

Preocupa que en el discurso se establezca una necesidad de comunicación, pero que la práctica de la escritura esté en función de la reproducción. Para ellos, la transcripción ocupa un lugar esencial en la práctica de escritura, apartando elementos propios de la creación de textos.

Por otro lado, cuando se trata de determinar la concepción de estos docentes en cuanto a lo que significa “buena escritura”, suelen definirla como “expresar de forma clara lo que el niño quiere comunicar”, considerando la forma clara como el respeto de las normas ortográficas y que se haga de forma ordenada. Se habla siempre de “buena escritura” para especificar su carácter gráfico. Así, el centro de esta concepción está basado en la construcción de una escritura convencional, sin tener en cuenta los niveles de escritura que son propios del proceso de aprendizaje del lenguaje escrito. De esta forma el concepto de escritura creativa no está presente, no aparece.

Rodríguez (2017) investigó las creencias e ideas docentes sobre cómo enseñar la lengua escrita y cuándo iniciar el proceso. Y es que respecto a este tema se configura un importante debate, por las diferentes corrientes teóricas que rodean este fenómeno. Haremos, por tanto, un repaso de las mismas.

Por un lado, nos encontramos con la corriente *perceptivista y maduracional*, que consiste en explicar, desde el constructo de madurez, por qué los aprendices no logran leer y escribir de forma eficaz, atribuyéndolo a una maduración pobre de la discriminación visual y auditiva, de la lateralidad o del esquema corporal (Rodríguez, 2017).

Señala esta misma autora que la corriente *psicolingüística*, desde la que se aportan investigaciones de corte experimental, resalta la importancia de algunos procesos cognitivos en la lectura (como la conciencia segmental, el conocimiento de las letras o el vocabulario, entre otras). De este modo, estas dos corrientes se centran de forma exclusiva en dominar los procesos implicados en la producción de escritura y lectura, no siendo suficiente, ya que basar la práctica solo en estos dos aspectos podría ser muy restrictivo.

Para la corriente *constructivista*, el aprendizaje de lengua escrita debe hacerse partiendo de situaciones cotidianas para los niños, desde su contexto, entendiéndose este aprendizaje como una construcción activa de los mismos, estimulándolos mediante un contexto motivador y rico en materiales impresos. Así, se relaciona lo que ya se sabe con lo que se quiere aprender, reelaborando la experiencia y construyendo el conocimiento (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Por último, señalan desde la concepción *sociocultural* que el lenguaje escrito es un artefacto cultural que constituye un sistema simbólico. Este sistema representaría otro, que es el lenguaje oral, siendo este más primario y que representa la realidad. Por eso, según Vygotsky (1979, 1995, citado en Rodríguez, 2017) los niños deben pasar primero por estos sistemas simbólicos primarios (como el lenguaje oral o el dibujo) para poder llegar a comprender el escrito.

En esta misma investigación, más del 68 % de los docentes encuestados de EP aseguran que existe una edad concreta para iniciar el proceso de enseñanza de la lengua escrita, señalando más del 52 % del total de docentes la edad ideal en los 5 años y colocándose la media en una edad de 4.64 años. Al indagar sobre los prerrequisitos para comenzar con la enseñanza de la lengua escrita, las respuestas se agrupan según tres corrientes: *perceptivista*, *psicolingüística* o *lenguaje escrito como sistema de representación*, siendo los ítems más valorados los correspondientes a la *perceptivista* (discriminación auditiva y visual, lateralidad y esquema corporal). También se valora altamente la lectura de pictogramas. Los que reciben una valoración inferior son los que pertenecen a la corriente *psicolingüística* (trabajar el léxico, análisis silábico y análisis fonológico) y a la categoría de *lenguaje escrito como sistema de representación* (expresión de gestos).

Secundaria

Fontich y Camps (2015) realizaron un estudio de caso sobre la gramática y la escritura en Secundaria, entrevistando para ello a una docente en torno a sus concepciones de escritura, entre otros aspectos.

Así mismo, obtuvieron como resultados algunas consideraciones de la docente como que los textos del alumnado deben estar destinados a publicarse, lo que sugiere un concepto funcional de la escritura.

Sin embargo, su concepto de publicación no se corresponde con “situar el texto en un circuito comunicativo”, sino como “dar a conocer”. La docente, por tanto, entiende que publicar un texto implica dejarlo perfecto en cuanto a lo normativo.

Por consiguiente, se concluye que el concepto de escritura de la profesora es lingüístico y normativo, entendiendo esta no como proceso, sino como producto final. Esto se relaciona con la revisión de los errores más que con la necesidad de acompañar al alumno en el proceso de elaboración del escrito.

A pesar de lo anteriormente indicado, sí que reconoce el concepto funcional de la escritura cuando se refiere al rol de la lengua como instrumento de construcción del conocimiento en las áreas no lingüísticas.

A grandes rasgos, destacamos cómo la perspectiva docente va abriendo el camino a una concepción de la escritura como proceso, a una visión más constructivista y haciendo uso de prácticas situacionales, dejando a un lado la valoración exclusiva de un producto final y la mirada a la escritura como simple reproducción. No obstante, queda mucho trabajo por hacer, no solo por parte de la investigación en la E/A de la escritura, sino desde la realidad escolar y la propia iniciativa docente.

2.3. La corrección de textos escritos. Concepción de los docentes

Señala Cassany (1993) que los roles de alumnado y profesorado suelen estar muy marcados en cuanto a escritura y a corrección de textos: los docentes deciden qué, cómo y cuándo escribir, teniendo la obligación de corregirlo todo, dejando el texto perfecto y aportando las alternativas correctas. Los aprendices, sin embargo, se limitan a seguir las instrucciones del docente, no deben cometer errores ni están capacitados para autocorregirse o corregir a algún compañero, esperando en todo momento la calificación del docente.

De esta manera, el infante asume muy poca de responsabilidad en el proceso, asumiendo que se debe limitar a obedecer al docente y teniendo raramente la oportunidad de autocorregirse. Con este planteamiento se producen la sobrecarga del trabajo de los docentes, las frustraciones de los alumnos y una imagen errónea de lo que significa el aprendizaje de la lengua y de la escritura.

Este mismo autor afirma que hay muchas críticas hacia este modelo tradicional, lo que nos conduce hacia un nuevo enfoque de la corrección, de cambiar la tinta roja por la guía al

alumno hacia un uso individualizado e inteligente de la revisión. Se pondría así el énfasis en la enseñanza del proceso de reformulación y mejora de los escritos.

Fernández et al. (2016) investigan qué tienen en cuenta los maestros al evaluar las redacciones de sus alumnos de los últimos cursos de EP y qué tipo de retroalimentaciones les proporcionan.

Este estudio nos permite conocer cómo los maestros en sus correcciones centran la mirada en la ortografía y la gramática, normalmente escribiendo encima o en el interlineado para sustituir por las letras o palabras adecuadas. Los casos más frecuentes de corrección que ponen en práctica los docentes son poner entre paréntesis la palabra mal empleada y escribir encima la correcta, escribir las tildes que faltan, incorporar o eliminar algún signo de puntuación o sustituir unas letras por otras. Respecto a la organización del texto, aproximadamente la mitad de los profesores no hace comentarios.

Se observa, por otro lado, la tendencia a realizar calificaciones de los escritos de manera global y con escala cualitativa ordinal. Usualmente se acompañan de valoraciones verbales negativas centradas en los aspectos gramaticales. El carácter correctivo de la mayoría de los mensajes evaluativos podría estar relacionado con el propio contexto de la evaluación.

Concluyendo, predomina entre docentes una cultura en la que la corrección no es más que señalar, tachar, juzgar y reparar los escritos de los aprendices, poniendo siempre el foco en los errores y en el producto final. Autores como Cassany (1993) defienden un nuevo enfoque de corrección, una transformación desde la corrección más tradicional hasta una procesal, en la que se haga énfasis en el propio proceso, colaborando el docente con el alumno a escribir y respetando el estilo personal de cada uno. La corrección debe perseguir el objetivo de revisar y mejorar los textos, debe ser un “proceso integrante de la composición escrita”.

2.4. Evaluar los textos escritos mediante rúbricas

La evaluación de la escritura es un aspecto que se descuida en el aula a pesar de la importancia reconocida de este proceso, probablemente por la insuficiente formación de los docentes en cuanto a este fenómeno y por la falta de instrumentos de evaluación de redacción de textos. Con frecuencia, los docentes, al evaluar las producciones, únicamente realizan correcciones por escrito en cuanto a aspectos gráficos, sin hacer uso de ningún instrumento (Fernández et al., 2014).

Sin embargo, siendo la escritura una habilidad compleja y multidimensional (Sotomayor et al., 2015), requiere un instrumento que permita evaluar los diversos aspectos que la integran. Así, uno de los instrumentos que se adecúa a esta particularidad de la escritura es la rúbrica:

La rúbrica es un instrumento que ofrece descripciones del desempeño de los estudiantes en diferentes criterios a partir de un aumento progresivo de niveles que se corresponden con los objetivos de aprendizaje que define un profesor y permiten dar consistencia a la evaluación. La consistencia es particularmente útil cuando aquello que se está enseñando es una habilidad compleja y multidimensional, como la escritura (Sotomayor et al., 2015).

Este instrumento describe cómo se ha realizado una tarea con respecto al objetivo que se persigue. Pueden ser holísticas (no se separan las partes de una tarea, sino que es global) o analíticas (se evalúa cada parte de una tarea o conjunto de tareas) (Alsina, 2013). Atendiendo de nuevo al carácter multidimensional de la escritura, son las rúbricas analíticas desde las que se trabaja en el desarrollo de esta investigación.

Los elementos de una rúbrica (Sotomayor et al. 2015) son los siguientes:

- *Objetivo de aprendizaje definido*: guía qué elementos de la tarea realizada se van a evaluar.
- *Dimensiones de la rúbrica*: referidas a los diversos aspectos que integran el objetivo propuesto.
- *Niveles de desempeño*: son los cortes en los que se sitúa el desempeño de los aprendices. Para que sea abarcable, debe tener entre tres y cinco niveles, los cuales pueden ser nombrados o cuantificados.
- *Nombres de los niveles*: estos niveles ya definidos, se ordenan de forma creciente o decreciente.
- *Descriptor*: son el elemento principal del instrumento. Detalla lo que caracteriza a cada nivel de desempeño para la dimensión en cuestión. Deben ser progresivos y excluyentes del nivel previo.

2.5. Aprender a escribir a través de los géneros

La enseñanza y el aprendizaje de la escritura o la redacción de un texto implican pensar a quién va dirigido dicho texto (destinatario), qué se pretende conseguir con él (intención), cómo se organiza (planificación, textualización y revisión) y cómo debe transmitirse (género discursivo, normas de textualidad y regularidades lingüístico-textuales), además de cómo motivar y tutelar el proceso de escritura (antes, durante y después del escrito) (Álvarez, 2007).

Partiendo precisamente de esta diversidad de intencionalidades, como pueden ser dialogar, explicar, describir o argumentar, entre otras, se conforman los diferentes géneros discursivos.

Nos indica Camps (2000) que en la enseñanza se habla frecuentemente de *tipos de textos* (descriptivo, explicativo, instructivo, etc.), clasificación basada en las características formales de los mismos. Sin embargo, hacer uso del concepto *género discursivo* ayuda a “usar eficazmente el lenguaje y a desarrollar las competencias necesarias para ser buenos usuarios”. Este concepto integra los diversos modos de usar la lengua en situaciones recurrentes y que todos reconocemos fácilmente (cuento, carta, poema, noticia, resumen, etc.) (Milian y Ribas, 2016).

Según Swales (1996), los géneros se diferencian de las tipologías en el sentido de que todos los textos pertenecientes a un mismo género comparten objetivo, pudiéndose identificar por sus contenidos, estructuras o estilo de manera cómodamente por todos (Parodi, 2008).

En la línea de Milian y Ribas (2016), nos parece necesario y beneficioso aprovechar y exprimir al máximo la oportunidad que la escuela nos brinda de que el alumnado conozca los géneros discursivos de una manera natural, debido a las situaciones de escritura que se producen cada día en el aula y que son tan cercanas a ellos. Un enfoque basado en los géneros toma como punto de partida el género, situándolo como eje del sistema de E/A de la escritura (Boillos, 2017). De este modo, nos posicionaremos en esta orientación de la E/A de la escritura desde la consideración de los géneros discursivos.

Así, los discentes deben ser conscientes de la existencia de estos géneros y aprender a relacionar los diferentes aspectos que caracterizan los escritos con su contexto (intención, audiencia, etc.), lo cual se logrará mediante la práctica de los géneros discursivos más comunes y relacionados con su propia vida (personal y académica), como resúmenes, apuntes, relatos o informes, entre otros.

2.6. Concepción de la escritura por parte de los estudiantes

Las investigaciones sobre cómo conciben los estudiantes la escritura son algo escasas y proceden, usualmente, de diversos marcos teóricos como la metacognición, la fenomenografía o el aprendizaje social. Además, no tienden a centrarse en las concepciones sobre la escritura como herramienta de aprendizaje, sino en otros aspectos de la escritura como los motivacionales o los emocionales (Villalón y Mateos, 2014).

A pesar de ello, al indagar sobre los estudios realizados en este campo, se observa que los estudiantes suelen concebir la escritura de dos formas: una reproductiva y otra más epistémica. Estas funciones se asemejan y podrían corresponder a las funciones manipulativa y epistémica, respectivamente, de las que habla Cassany (1999).

Siguiendo a Villalón y Mateos (2014) se supone una relación bidireccional entre prácticas y concepciones de escritura, es decir, que la manera en que los aprendices se enfrentan a la tarea de escritura está influenciada no solo por su forma de concebirla, sino por las propias tareas, que les demandan unos procesos determinados que les llevan a la consolidación o avance en esa concepción.

Scardamalia y Bereiter (1992), por su parte, diferencian entre escritores novatos y expertos, haciendo referencia a dos modelos de procesos de composición, denominando a estos modelos “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”, respectivamente, como se mencionaba anteriormente.

Desde el modelo del escritor novato, no hay una necesidad de planificar el texto, sino que a partir de un tema a abordar, este construye una representación del mismo, localizando unos identificadores (tanto del tópico como del género del texto) que sirven como pista a la memoria para localizar toda la información que tiene en torno a ellos. La coherencia y la buena forma, en este modelo, resultan de procesos automáticos y no de una aplicación deliberada del conocimiento.

El modelo de transformar el conocimiento contiene al modelo anterior como sub-problema, introduciéndose este en un complejo proceso de solución de problemas. En dicho proceso de solución de problemas se encuentran dos tipos de espacio-problema: el de contenido y el retórico.

El espacio de contenido se refiere a las creencias y son las operaciones de deducción o hipótesis las que conducen hacia otros estados de creencias. Por otro lado, el espacio retórico es el encargado de cumplir los objetivos discursivos y de las posibles relaciones entre contenido y relaciones del lector. Las operaciones, en este caso, son aquellas que alteran el texto, los objetivos o las relaciones entre estos.

En este modelo las necesidades retóricas se traducen en sub-problemas relacionadas con el contenido, es decir, aunque se recupere información de la memoria como hacen los escritores novatos, las estimulaciones de esta son mayores, reflejándose en sub-objetivos retóricos. Este

nuevo ítem de conocimiento puede provocar un nuevo sub-objetivo de conocimiento y así sucesivamente.

De este modo, los textos escritos por los novatos, a grandes rasgos, suelen incluir tópicos más simples, requieren poco tiempo para la redacción y el borrador es similar al propio texto debido a la escasa o nula revisión. En definitiva, tienden a ajustarse a las características estructurales de los géneros, pero sin alcanzar sus objetivos, reflejando en el texto escrito el texto representado en la mente.

Sin embargo, los escritores expertos sí que planifican y establecen objetivos, empleando un mayor tiempo antes de empezar a escribir y exponiendo en el borrador más variedad de temas de la que finalmente se incluye en el texto, gracias a la revisión que se va realizando durante todo el proceso. Estos escritores suelen cumplir sus objetivos al ajustar los textos a los requisitos de cada género.

En un estudio exploratorio realizado por Villalón y Mateos (2014) en el que se estudia la concepción de la escritura por parte del alumnado de Secundaria y Universidad, se determina que los discentes de Secundaria se posicionan en un lugar más próximo a la concepción reproductiva que a la epistémica de manera general, siendo precisamente las fases de planificación y textualización donde la concepción de los estudiantes se aleja más de la visión epistémica. Además, afirman que ni siquiera el alumnado universitario logra alcanzar plenamente la concepción epistémica.

Posteriormente, Miras et al. (2013) estudian la relación entre las creencias transaccionales acerca de la lectura y la escritura y los escritos de síntesis que elaboran los estudiantes del último curso de secundaria, entre otros aspectos. Centrándonos en este y aclarando, White y Bruning (2005) confirman la existencia de diversas creencias sobre la escritura: las transmisivas y las transaccionales. Estas últimas se asocian a una mayor implicación en el proceso de escritura, a una mejor organización textual y desarrollo y calidad de las ideas, manifestándose un nivel de aprendizaje más profundo en los estudiantes con este tipo de creencias.

Esta investigación concluyó, entre otras afirmaciones, reforzando la idea expuesta, ya que las síntesis elaboradas por aprendices con creencias más transaccionales eran de mayor calidad, concretándose en una mejor organización textual y nivel de integración de los contenidos de los textos.

Por su parte, De la Cruz et al. (2011), ahondan en el desarrollo de las concepciones de los niños sobre la enseñanza de la escritura durante el curso de EI (último año) y EP, analizando cómo estos dan cuenta del contenido de la enseñanza, la actividad del enseñante y la del aprendiz.

En lo referido al contenido de la enseñanza, se observa una primera fase global (4-6 años) en la que los infantes se centran en los precursores de la escritura, dirigiendo ésta a la representación de nombres. A partir de aquí, comienzan a examinar la relación entre lo oral y lo escrito, hasta que consiguen una escritura correcta de las letras (aspectos tipográficos) y de las palabras (composición ortográfica), acompañada del posterior logro de los textos. De manera más concreta, con 7-8 años comienzan a procesar analíticamente, haciendo mención a la escritura de palabras (conocidas) como una composición de letras. Después de esto, señalan la enseñanza de la escritura como la escritura de palabras, las cuales están compuestas por letras (9 años). Finalmente, de 10 a 13 años, incorporan a los aspectos ya expuestos la atención a la puntuación y a la ortografía, reflexionando, en cierta forma, sobre el sentido. Además, indican el encadenamiento de letras en palabras, oraciones, párrafos y textos.

Respecto a la intencionalidad comunicativa, cualidades estéticas o usos epistémicos de los textos, apenas se observa la evolución, ya que todos ellos se orientan hacia la escritura como transcripción del discurso oral, similar al modelo “decir el conocimiento” del que se hablaba.

Tampoco se hace visible una evolución en torno a la concepción de los niños sobre la actividad del enseñante. Se tiende a identificar al docente en términos conductuales: proporciona instrucciones, tareas, modelos y soportes materiales para la escritura.

Por último, ocurre lo mismo con la concepción de la actividad del aprendiz por parte de los discentes: la evolución es mínima. Se obtiene que la enseñanza no desarrolla prácticamente la agencialidad del aprendiz (funciones comunicativas, epistémicas, etc.), sino que la actividad se ciñe al seguimiento de instrucciones o la reproducción de modelos, lo cual concuerda con la propia concepción de escritura como objeto de aprendizaje que estos tienen.

Por último, Aguilar et al. (2016) realizan un estudio con el fin de describir las teorías implícitas que tienen los estudiantes universitarios de primer curso de Pedagogía Básica, relacionándolos con su nivel de desempeño en dicha competencia. Partiendo de las ya mencionadas creencias transmisionales y transaccionales, obtienen que quienes alcanzan mayores niveles de desempeño en escritura tienden a teorías implícitas transaccionales.

Como se puede observar, no se han hallado prácticamente investigaciones en las que se identifiquen y muestren las concepciones sobre escritura que sostienen los estudiantes de EP, considerando oportuno, de este modo, la revisión de las existentes en otras etapas a pesar del distanciamiento de estas con la EP.

2.7. Dificultades y obstáculos de los estudiantes a la hora de escribir

La tarea de escritura es un proceso tan complejo como necesario en nuestra vida en los ámbitos personal, profesional y académico. Concretamente en lo académico, se presenta como un reto para los aprendices, configurándose diversas dificultades en torno a esta. Es por esto por lo que, a continuación, trataremos de ofrecer una visión general de las mayores dificultades que supone a los estudiantes la escritura.

En primer lugar, en la investigación realizada por Villalón y Mateos (2014) mencionada en el apartado anterior, la cual indaga sobre la concepción de escritura que tienen los estudiantes de Secundaria y Universidad, se destaca que la planificación y ajuste del contenido y forma de los textos en torno a la audiencia o el propósito comunicativo puede constituirse como una de las facetas de la escritura más difíciles. Podría explicarse este fenómeno por el poco énfasis que hacen los docentes en cómo estructurar el texto, a quién se dirige o para qué se escribe, en contraposición con aspectos en los que sí se hace hincapié como releer y revisar lo escrito.

Por otro lado, Gallego (2011) evalúa el proceso cognitivo de la estructuración del contenido en la composición escrita de alumnos de 6º de EP a fin de identificar posibles dificultades y sugerir propuestas de mejora. Por tanto, partiendo únicamente del proceso de estructuración de los textos, los estudiantes tienden a descuidar la búsqueda de información y la organización de las ideas; desatienden las tipologías de los textos durante la elaboración del escrito, a pesar de admitir que las tienen en cuenta; por último, no suelen tomar iniciativa en el despliegue de habilidades de organización general de las ideas de los textos.

Concluyendo, gran parte de los docentes de hoy día continúan ejerciendo prácticas tradicionales e instruccionales en torno a la E/A de la escritura, equiparando a esta con la mera reproducción o transcripción de textos y otorgando excesivo valor a lo normativo en la corrección de los mismos. En el caso de los aprendices, en la línea del profesorado, tienden también a concepciones de la escritura como la simple transcripción de lo oral.

Por eso, nos parece oportuno hacer hincapié en la necesidad latente de que estas prácticas se vayan transformando cada vez en ejercicios más flexibles, respetando el estilo de escritura

de cada estudiante y que conduzcan hacia un uso de la función epistémica de la lengua para la construcción de conocimiento.

3. Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación persigue indagar sobre el tratamiento de la escritura en un aula de 5º de EP de un centro acogido al Proyecto Lingüístico de Centro.

Este planteamiento se puntualiza en cuatro objetivos específicos:

- I. Conocer la concepción de la escritura desde la perspectiva docente en un centro de Educación Primaria acogido al PLC a través de las entrevistas a una docente, tutora de 5º de EP y a la coordinadora del proyecto.
- II. Identificar la concepción de escritura de una estudiante de 5º de EP, además de conocer su percepción sobre el tratamiento que hacen sus docentes de la escritura en el aula.
- III. Analizar el Proyecto Lingüístico de Centro del colegio en cuestión desde la perspectiva de la escritura como proceso.
- IV. Comprender los cambios que se han producido en la docencia y, en particular, en la escritura con motivo de la pandemia.

4. Metodología

El vigente trabajo consta de una metodología de corte cualitativo y persigue un enfoque etnográfico ya que se adentra en las creencias de tres agentes claves en el centro para comprender el fenómeno estudiado: una alumna, su tutora y la coordinadora del PLC.

4.1. Participantes

Los participantes de este estudio serán tres: una estudiante de 5º de EP del centro en cuestión, su docente/tutora y la coordinadora del PLC, quienes responderán a una entrevista semiestructurada de manera digital debido a las circunstancias actuales de confinamiento por la pandemia originada por la COVID-19. Todo esto se comentará detalladamente en el apartado de *Técnicas e instrumentos de recogida de información*.

4.2. Contexto de la investigación

Resulta esencial conocer el entorno en el que se encuentra ubicado este centro para poder desarrollar la presente investigación. Este estudio se lleva a cabo en un colegio de EP de titularidad pública de la provincia de Cádiz, el cual cuenta con cinco líneas. Se constituye como centro bilingüe en inglés desde el curso 2006/07 y persigue como principal objetivo la

formación integral del alumnado, siendo además centro TIC. Asimismo, la labor docente se basa en tres pilares didácticos:

1. La comunicación lingüística en inglés y español con un aprendizaje funcional de las dos lenguas.
2. La lectura, ya que las personas con una buena competencia lectora encuentran menos dificultades en su formación futura y son más capaces de aprender a aprender.
3. El uso de las nuevas tecnologías.

En cuanto a los valores, se pretende una educación basada en la equidad, la igualdad entre géneros, la empatía, la tolerancia, la solidaridad, la responsabilidad, el compromiso, el respeto, la ayuda y la escucha al otro, considerando de importancia aspectos como el trabajo cooperativo y el pensamiento crítico.

El centro está formado, por lo general, por familias de clase media, contando a su vez con un pequeño sector de familias más desfavorecidas tanto en el aspecto económico como en el socio-cultural. En cualquier caso, la participación de estas es bastante alta y mantienen una actitud activa y colaborativa.

Desde 2016/2017, el colegio se embarcó en un Proyecto Lingüístico de Centro. En este, señalaban su preocupación por el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) en su alumnado. Así, trataban de fomentar metodologías como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Aprendizaje Cooperativo (AC), lo que les permitiría la profundización del Currículum Integrado de las Lenguas (CIL) y el enfoque AICLE.

Los resultados en CCL son bastante buenos y el alumnado va mejorando, siendo aún necesarias la mejora en expresión escrita y la ampliación del vocabulario, además de potenciar las destrezas de Escuchar, Hablar e Interacción, las más susceptibles de ser mejoradas.

4.3. Método y diseño de investigación

El método de esta investigación será cualitativo, el cual, para McMillan y Schumacher (2005), es el sondeo con el que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas en su contexto, describiendo y analizando, así, las conductas sociales colectivas e individuales, sus opiniones, pensamientos y percepciones. Por lo tanto, lo que se pretende con este proyecto es analizar cómo se lleva a cabo el tratamiento de la escritura en un centro educativo concreto, enmarcándose este en un Proyecto Lingüístico de Centro.

Desde la perspectiva cualitativa, este diseño de investigación se enfocará en el estudio de un caso concreto. El estudio de casos es definido por Yin (2014, p. 4) como “un método usado en muchas situaciones para contribuir a nuestro conocimiento individual, grupal, organizacional, social, político y relacionado con un fenómeno [...]. Permite a los investigadores centrarse en un caso y obtener una perspectiva global y real del mundo”.

Este estudio se centrará en el análisis de los datos obtenidos de profesorado, estudiante y documentación del centro, seleccionados con el fin de entender, clarificar y dar respuesta a las cuestiones expuestas en dicha investigación.

4.4. Técnicas e instrumentos de recogida de información

La metodología de este trabajo responde a diversos métodos y fuentes de información, tornándose oportuna la triangulación –Figura 2–, con el fin de recopilar y corroborar los datos obtenidos y aumentando la credibilidad del estudio (McMillan y Schumacher, 2005). Como indica Rodríguez (2004), una forma de “asegurar el rigor es a través del proceso de triangulación, utilizando diferentes métodos, datos, teorías, métodos o disciplinas” (p. 21).

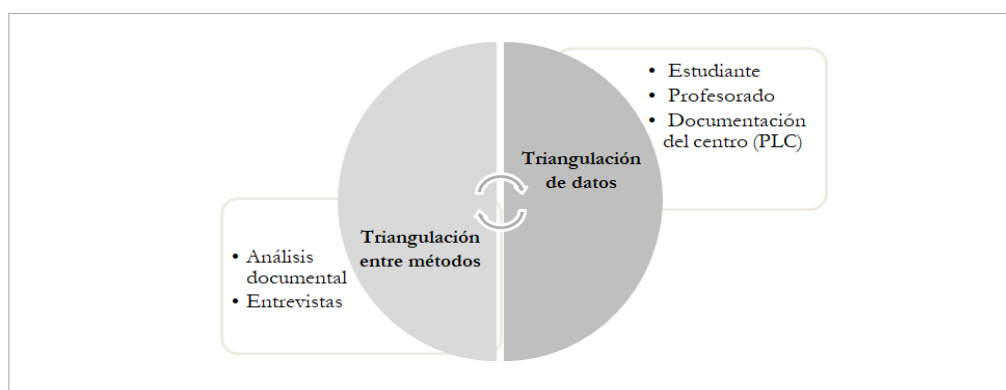


Figura 2. Proceso de triangulación en la investigación. Fuente: elaboración propia

Por ello, por un lado se opta por emplear una “triangulación de datos” (Aguilar y Barroso, 2015, p. 74), ya que “se utilizan distintas estrategias y fuentes de información” sobre un fenómeno, permitiendo contrastar la información recabada. De este modo, se cruzan datos y se observa si se llega a las mismas conclusiones, obteniendo así un mayor control de calidad, garantizando el rigor, la validez y la credibilidad de la investigación.

Por otro lado, se emplea una “triangulación entre métodos” (Aguilar y Barroso, 2015, p. 74), en la que se aplican diversos métodos de recogida de información para contrastar los resultados. Consiste en combinar métodos cualitativos de investigación en el análisis de un mismo fenómeno, utilizando los puntos fuertes y paliando las debilidades de cada uno de

ellos. De la misma forma que en la triangulación de datos personal, se cruzan los datos y se observa si se llega a las mismas conclusiones.

En este estudio, mediante la triangulación entre métodos se combinan el análisis documental y la encuestación (entrevistas semiestructuradas). A través de la triangulación de datos, se analizarán los datos provenientes de diferentes fuentes: una estudiante, profesorado (su docente/tutora y la coordinadora del PLC) y la propia documentación del centro vinculada al PLC –Figura 3–.

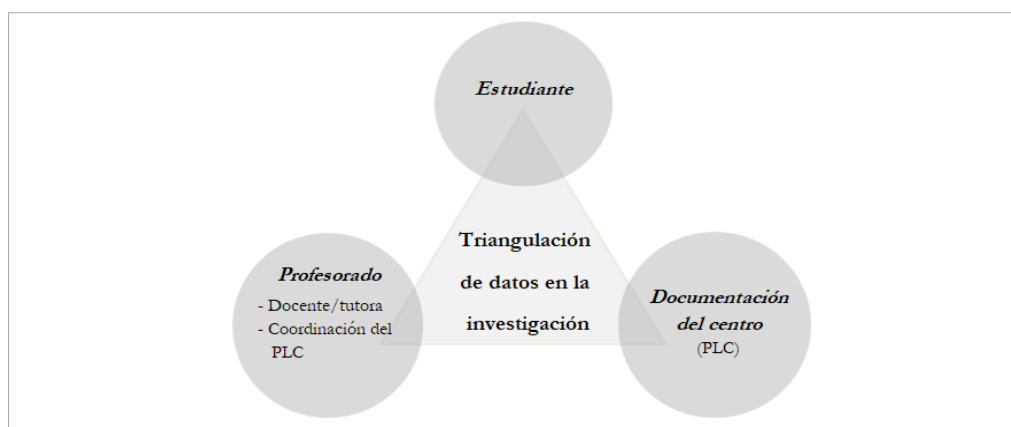


Figura 3. Triangulación de datos de la investigación. Fuente: elaboración propia

Encuestación: entrevistas

Primeramente, se propone la técnica de la encuestación, utilizando la entrevista como el instrumento para la recogida de información, definida por Rodríguez et al (1999, p. 167) como “técnica en la que una persona solicita información de otra o de un grupo, para obtener datos sobre un problema determinado”. A través de ellas, se pretende obtener información sobre el tema planteado a los participantes de forma individual, habiendo elaborado para ello tres entrevistas diferentes.

En primer lugar, se aplica una entrevista semiestructurada a la docente/tutora (ANEXO I) para conocer su visión, la cual consta de 57 preguntas abiertas, categorizadas en 7 dimensiones, permitiéndose en todo momento la reflexión. Las dimensiones son las siguientes:

- *Presentación* (5 preguntas): son preguntas para conocer algunas de sus características, como el nombre, su edad o la situación profesional.
- *Biografía escritora y creencias* (10 preguntas): cuestiones que permiten un acercamiento a su proceso de formación en escritura y su modo de entender la escritura.

- *Planificación docente de la escritura* (6 preguntas): preguntas pertinentes a la preparación y planificación que hace la docente de forma previa al trabajo de la escritura en el aula de manera general.
- *Estrategias didácticas y organización del aula* (7 preguntas): referidas a la organización del espacio y el tiempo y a las actividades que se llevan a cabo en el aula, además de estrategias vinculadas a la motivación del alumnado.
- *Procesos de escritura (planificación, textualización, revisión y edición)* (14 preguntas): cuestiones relacionadas con las diferentes fases que componen el proceso de escritura: la planificación, la textualización, la revisión y la edición.
- *Retroalimentación y evaluación de la escritura* (9 preguntas): se trata de preguntas para profundizar en los aspectos que se evalúan de los textos, cómo es el proceso de evaluación que se lleva a cabo, quiénes participan en ella y cómo es el feedback que se proporciona a los alumnos.
- *Escribir en pandemia* (6 preguntas): debido a la situación actual de confinamiento, se pretenden conocer los cambios que se han producido en la enseñanza y aprendizaje de la escritura en esta docente.

Para la elaboración del guion de la entrevista, además de haber incluido preguntas de elaboración propia, se han utilizado diferentes referentes teóricos que también aplican entrevistas (o cuestionarios) en sus investigaciones, tomándose así como base y modelo para la construcción de esta:

- González et al. (2009) utilizan un cuestionario que informa sobre cómo abordan los docentes el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Tienen en cuenta como variables el sexo, edad, formación inicial, tipo de centro, ámbito geográfico, docencia actual, años de experiencia docente y actividades de formación en lectura y escritura. La información que se recaba a través de él se facilita en cuatro dimensiones: a) organización del aula (fomento de la diversidad, espacios y materiales de trabajo); b) programación (planificación del trabajo); c) actividades y contenidos (tipo de actividades llevadas a cabo); y d) evaluación (cómo es la evaluación que se pone en práctica).
- Rodríguez y Clemente (2013, p. 343) realizan un estudio de caso en un centro rural, en el que se aplican cuatro entrevistas a una docente con 20 años de experiencia, sobre sus concepciones y creencias de enseñanza de la lengua escrita y práctica en el aula. Algunas de las preguntas tomadas como base fueron:
 - ¿Realiza actividades de fomento de la lectura? ¿Cuáles?
 - ¿Utiliza TIC para enseñar a leer a sus alumnos?
 - ¿Qué materiales utiliza usted para enseñar a leer?
 - ¿Cómo tiene organizado su aula? ¿Cómo organiza a sus alumnos?

- *¿Cómo evalúa a sus alumnos habitualmente en relación a la lengua escrita?*
- *¿Cree que alguna teoría del aprendizaje en especial explica mejor cómo se aprende y debe enseñarse el lenguaje escrito?*
- *¿Cuál cree que es el papel del profesor en la enseñanza de la lengua escrita en Educación Infantil/Primaria?*
- Fontich y Camps (2015), en su estudio de caso sobre los conceptos de gramática y escritura y de la E/A de una docente de secundaria, se entrevista a dicha docente. Las categorías temáticas son: a) concepto de gramática, b) conceptos sobre la enseñanza y aprendizaje de la gramática, c) conceptos sobre qué es escribir y sobre su E/A y finalmente, d) conceptos sobre la interrelación entre gramática y escritura. Partiendo de la dimensión c), que es la que se relaciona con nuestro estudio, se pueden deducir determinadas preguntas, aunque no se incluyan en anexos:
 - *¿Con qué finalidad deben los estudiantes escribir sus textos?*
 - *¿Qué entiende usted por escritura?*
 - *¿Qué es para usted escribir bien?*
- Rodríguez (2017) indagó sobre las ideas y creencias de los docentes sobre cómo enseñar la lengua escrita y cuándo iniciar el proceso en los colegios de Infantil y Primaria de Salamanca (España). Para ello, utilizó un cuestionario dividido en 5 dimensiones, cuya estructura sirve como referencia:
 - Información personal (ítems de tipo personal: tipo de centro, curso donde se imparte la docencia, situación administrativa, zona de población, número de habitantes de la población, género y años de experiencia).
 - Preguntas relacionadas con el inicio de la enseñanza de la lengua escrita y razones por las que debe de ser ese el momento.
 - Preguntas concernientes a aspectos organizativos de la enseñanza (tiempo dedicado a la enseñanza, los tipos de agrupamientos en el aula, la utilización situacional de la lengua escrita e implicación de las familias).
 - Preguntas sobre el material y los recursos utilizados para llevar a cabo la enseñanza.
 - Preguntas sobre tareas específicas de enseñanza, agrupadas en cuatro dimensiones: a) aspectos funcionales y motivacionales; b) enseñanza explícita del código; c) comprensión textual; d) grafomotricidad).
- Por último, Fons y Buisán (2012) elaboran un guion de entrevista a fin de analizar los perfiles de prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. Las dimensiones y las preguntas son las siguientes:
 - Introducción: *En tu experiencia, ¿cómo suelen encontrarse los niños en relación con la lectura y la escritura al comienzo del curso? ¿Qué pretendes conseguir al finalizar el curso?*
 - Organización del aula: *¿Cómo organizas a los niños en el aula para que lean y escriban? ¿Les gusta ayudarse entre ellos, cómo lo hacen?*

- Programación: *¿Tienes previsto un momento determinado durante el día para enseñar a leer y a escribir? ¿Lo sigues a rajatabla?*
- Actividades y contenidos: *¿Te resulta útil aprovechar situaciones que surgen de forma inesperada para trabajar la lectura o la escritura? ¿Podrías ponerme un ejemplo?*
- Evaluación: *¿Cómo sueles comprobar los progresos de los niños? ¿Qué aspectos valoras más cuando escriben, cuando leen?*
- Autoasignación a un perfil: Se les muestra un esquema con los tres tipos de práctica. *¿Cuál de estos tipos se aproxima más a tu práctica?*

En segundo lugar, se entrevista a la coordinadora del PLC (ANEXO II) a fin de obtener su perspectiva mediante 51 abiertas preguntas categorizadas en 8 dimensiones. Se tratará de recabar información sobre:

- *Presentación* (5 preguntas): del mismo modo que en la entrevista a la docente/tutora, son cuestiones que se hacen para conocer su nombre, edad, situación profesional, entre otras características.
- *Biografía escritora y creencias* (9 preguntas): son preguntas que permiten indagar sobre su formación en escritura, sus creencias y la posible influencia de su modo de entenderla en la construcción del PLC.
- *Estrategias didácticas y organización del aula* (8 preguntas): cuestiones relacionadas con la organización de la E/A en el aula, los objetivos que se persiguen con respecto a la escritura, además de las estrategias y actividades que se llevan a cabo.
- *Procesos de escritura (planificación, textualización, revisión y edición)* (10 preguntas): preguntas pertinentes a las fases que componen el proceso de escritura: la planificación, la textualización, la revisión y la edición.
- *Retroalimentación y evaluación de la escritura* (7 preguntas): cuestiones para conocer los aspectos que se evalúan de los textos en el centro, los instrumentos de los que se hacen uso, cómo evalúa la escritura el profesorado del centro, quiénes participan en ella, entre otros.
- *Agentes implicados y formación* (3 preguntas): preguntas para conocer cómo es la implicación de los diferentes agentes participantes en el PLC.
- *Evaluación de los consensos* (3 preguntas): se hacen cuestiones vinculadas a las mejoras del alumnado en CCL, las percepciones de las agentes implicados en el proyecto y las actuaciones propuestas para el próximo año.
- *Escribir en pandemia* (6 preguntas): debido a la situación actual de confinamiento, se pretenden conocer los cambios que se han producido en la E/A de la escritura en esta docente.

Las preguntas de esta entrevista han sido de elaboración propia, por no haberse localizado estudios en los que se entrevistase a la coordinación del PLC. A pesar de ello, muchas de las

preguntas son iguales o similares a las elaboradas para la docente/tutora, con sus correspondientes referentes.

Por último, se aplica una entrevista a la estudiante (ANEXO III) con el objetivo de recabar información sobre su punto de vista. Consta de un total de 46 preguntas abiertas, pertenecientes a 6 categorías diferentes:

- *Presentación* (4 preguntas): de la misma forma que en las anteriores, se hacen estas preguntas para conocer el nombre, la edad y la situación de la participante, introduciéndola así en la entrevista.
- *Biografía escritora y creencias* (13 preguntas): estas preguntas permiten el acercamiento a su proceso de formación en escritura, su modo de entender la escritura y su posible gusto por la misma.
- *Estrategias didácticas* (8 preguntas): son cuestiones para conocer las actividades de escritura que suelen llevarse a cabo en el aula, además de las estrategias implementadas.
- *Procesos de escritura (planificación, textualización, revisión y edición)* (8 preguntas): al igual que en el resto de entrevistas, son preguntas pertinentes a las diferentes fases que componen el proceso de escritura: la planificación, la textualización, la revisión y la edición.
- *Retroalimentación y evaluación de la escritura* (9 preguntas): se trata de cuestiones para profundizar en la evaluación de los textos, la participación de la propia alumna en ella y el conocimiento de las familias sobre la misma.
- *Escribir en pandemia* (4 preguntas): a fin de indagar sobre los cambios producidos en la E/A de la escritura desde la visión de la estudiante.

Para la elaboración de las preguntas a la discente, además de haber incluido algunas de elaboración propia, se ha utilizado un referente teórico:

- De la Cruz et al. (2011): en su investigación sobre las concepciones de los niños en torno a la enseñanza de la escritura en el último año de EI y la etapa de EP, entrevistaron a 20 niños y niñas. Las preguntas fueron:
 - *¿Cómo te enseñaron a escribir?*
 - *¿Cómo le enseñarías a escribir a un nene como vos, de tu misma edad, que no aprendió y quiere aprender? Cundo ya va aprendiendo eso, ¿cómo le seguís enseñando? ¿Y después?*

Muchas de las otras preguntas coinciden con las elaboradas para la docente/tutora y coordinadora del PLC, reformuladas para la estudiante.

Análisis documental

Por otro lado, se hará uso de la técnica del análisis de documentos, mediante la que el investigador adquiere la información necesaria para poder describir documentos con la máxima precisión y objetividad. Este análisis exige que, por parte del investigador, se determinen previamente las unidades de observación, los criterios sobre la base de los cuales se va a valorar el proyecto, así como la asignación de valores a las distintas unidades observadas. A través de este tipo de documentación, el investigador puede recabar información sobre la realidad educativa, utilizando para ello el análisis de documentos y el análisis de contenido (Rodríguez, 2011).

Además, según Bisquerra (2004), los documentos permiten acceder a una información valiosa que quizás otros medios no proporcionen. De diferente modo que ocurre en las entrevistas, para el análisis documental se ponen en juego únicamente la participación y la reflexión del investigador.

Para realizar este análisis de documentos, se utiliza una lista de control, instrumento en el que se presenta una enumeración de una serie de características o secuencia de acciones para tratar de constatar su presencia o ausencia (Rodríguez, 2011).

En este caso, se analizará el PLC del centro educativo donde se llevará a cabo la investigación, elaborando para ello una lista de control (ANEXO IV), que permita constatar la presencia de una serie de aspectos que sean de especial relevancia en un documento de este tipo. Dicha lista de control consta de 40 ítems, que deben ser respondidos atendiendo a “Sí” o “No” e incluyendo algún matiz en el apartado de “Observaciones” si fuese necesario. Estos indicadores están organizados en 5 dimensiones:

- *Diseño* (7 preguntas): referido a la planificación del propio proyecto, previo a su puesta en práctica.
- *Actuaciones y actividades de aula* (10 preguntas): dimensión vinculada a las estrategias y tipo de actividades que se llevan a cabo en el centro, además de las líneas de trabajo establecidas.
- *Agentes implicados y formación* (7 preguntas): se trata de la relevancia dada a los diferentes agentes implicados en el PLC y la formación que se ofrece en relación con el propio proyecto.
- *Evaluación* (10 preguntas): referido a si se tiene en cuenta la valoración de todos los agentes implicados en el PLC y si se evalúan y proponen mejoras cada curso de cara al próximo año.

- *Percepción del PLC* (6 preguntas): dimensión vinculada a conocer el grado de satisfacción de todos los agentes participantes y la publicación virtual del PLC.

Para la elaboración de esta lista de control, se hace uso de diversos referentes teóricos:

- Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado (s.f.) señala cuatro contenidos de referencia que se deben incluir en un PLC:
 - Metodología para el desarrollo de un enfoque comunicativo de la enseñanza en el aula.
 - Programación y elaboración de secuencias didácticas.
 - Acercamiento a la evaluación de la CCL desde las diferentes áreas curriculares.
 - Incorporación de los contenidos comunicativos a las programaciones didácticas de cada una de las áreas.

Además, se especifican las que deberían ser algunas de las líneas de trabajo:

- CCL en todas las áreas.
- Enfoque metodológico funcional-comunicativo.
- Normalización.
- Elaboración de plan de lectura del centro (Proyecto Lector).
- Plan de trabajo de la oralidad.
- Escritura a través del currículum.
- Atención a la diversidad lingüística.
- Metodologías CIL y AICLE.
- Metodología ABP.
- Plan de uso de la biblioteca escolar.
- Mapa de géneros discursivos.
- Uso de las TIC.

Todos estos aspectos se utilizan como ítems para la construcción de la lista de control.

- León et al. (s.f.) incluyen algunos ejemplos de listas de control para evaluar el PLC, por lo que se tomaron como base determinados ítems como:
 - Se han establecido mecanismos de negociación e implantación de acuerdos en el centro.
 - Se explican con claridad las posibilidades de desarrollo de PLC en el centro.
 - Se pretende implantar un modelo metodológico de desarrollo competencial.
 - Se presta especial atención al desarrollo de la CCL del alumnado.
 - Se explica la relación entre PLC y el entorno sociocultural del alumnado.
 - Se revisa con precisión la situación de partida y necesidades específicas del alumnado en cuanto a la CCL.
 - Se proporciona un plan de trabajo claro.
 - Se establecen mecanismos de evaluación sobre las actuaciones PLC del centro.
 - Establecimiento de objetivos primordiales para la CCL en todas las áreas y niveles.

- Romero y Trigo (2018), a lo largo de su trabajo, exponen actuaciones que deben llevarse a cabo en un PLC, utilizándose como ejemplo, en este caso, para la construcción del instrumento en cuestión. Algunas de ellas son:
 - Organización de una comisión de coordinación del PLC.
 - Elaboración del análisis CAME para adaptar los objetivos al contexto.
 - Determinar el papel de cada agente en el desarrollo del PLC, los tiempos, las responsabilidades.
 - Diseñar materiales e instrumentos de evaluación.
- Romero y Trigo (2015): desde su trabajo se han podido extraer algunas acciones que deben llevarse a cabo en la elaboración y puesta en marcha de un PLC, usándose algunas de ellas como base para los ítems de esta lista de control:
 - “Proponemos, en primer lugar, la detección por parte del claustro del centro de las necesidades específicas relacionadas con el bajo rendimiento académico...” (p. 3).
 - “...la formación en centros garantiza el aprendizaje compartido desde la reflexión conjunta (p. 3).
 - “Planteamiento de necesidades y de objetivos, fruto de los resultados que ofreció el diagnóstico de necesidades...” (p. 3).
 - “Sesiones presenciales de formación que contarán con personal experto...” (p. 3).
 - “Programación de actividades, desde la creación y diseño de un mapa de géneros donde se incluyan las diversas tipologías textuales...” (p. 3).
 - “Desarrollo de un plan de fomento lector” (p. 3).
- Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado (2018), en su documento, igual que en el anterior, incluye diversas actuaciones a realizar de manera obligatoria o recomendable en un PLC. Por ello, se toman como modelo para la construcción de la lista de control:
 - “El centro realizará el seguimiento interno del programa y colaborará en las actuaciones de seguimiento externo que sean programadas por la Administración Educativa” (p. 4).
 - “El centro estará obligado a llevar a cabo la evaluación final del programa establecida en la convocatoria” (p. 4).
 - “El programa se incluirá en el proyecto educativo, como parte del Plan de Centro y contará con el apoyo expreso del Consejo Escolar” (p. 4).
 - “Incorporación de los contenidos comunicativos a las programaciones didácticas de cada una de las áreas” (p. 4).
 - “Elaboración del currículum integrado de las lenguas (CIL) y desarrollo del Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE)” (p. 5).
 - “Plan de uso de la biblioteca escolar” (p. 5).
 - “Este proyecto debe ser realista, fijar objetivos concretos e inscribirse dentro de aquellas líneas de actuación que el centro establezca como prioritarias” (p. 6).

4.5. Validación de los instrumentos

La validez se refiere al grado en que las explicaciones de los fenómenos determinan las realidades del mundo. En la investigación cualitativa, es el grado en el que las interpretaciones y los conceptos poseen significados recíprocos entre los participantes y el investigador. El investigador y los participantes están de acuerdo en la descripción o la constitución de los acontecimientos, especialmente en los significados de estos acontecimientos (McMillan y Schumacher, 2005).

En este caso concreto, la validación de los instrumentos se refiere al grado en que un instrumento mide lo que pretende medir (Fink, 2003). Se diferencian, según este autor: la validez aparente, la de contenido, la criterial y la de constructo. Centrándonos en la de contenido (la que se utilizará en este estudio), se trata de valorar en qué medida el instrumento mide de forma apropiada y profunda lo que quiere medir, en qué medida representa todo los elementos de un constructo o concepto. En definitiva, se trata de constatar la representatividad del contenido, de valorar que esté todo lo que tiene que estar sin que sobre nada y estando en las dimensiones adecuadas (Fink, 2003). Como indica Corral (2009), la validez de contenido “no puede expresarse cuantitativamente”, sino que “se estima de manera subjetiva o intersubjetiva empleando, usualmente, el denominado Juicio de Expertos”.

Así, con el objetivo de garantizar la validez de contenido de los instrumentos diseñados para la recogida de datos, todos ellos han sido sometidos a la valoración de 4 jueces expertos—del grupo de investigación PAI HUM-1041 *Investigación e innovación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura* y de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, lugar donde se desarrolla el proyecto que inspira este trabajo—, en los procesos de escritura y la implementación de los PLC, comprobando así que se ajustaran a la propuesta y permitiesen verificar la claridad de los ítems y su redacción, señalando, de la misma forma, aspectos para mejorar lo realizado y aportando nuevas preguntas o indicadores.

El juicio de expertos es un método de validación de contenido que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29). Concretamente, se ha tratado de un método de agregados individuales, en el que se pide “individualmente a cada experto

que dé una estimación directa de los ítems del instrumento” (Corral, 2009). No exige que los expertos se reúnan en un lugar determinado.

De esta forma, se han enviado los instrumentos a los cuatro expertos por separado. Cada juez ha realizado la evaluación de manera individual y se han tomado las pertinentes modificaciones en función de sus aportaciones.

Para concluir, se han recogido de manera visual las relaciones entre los últimos apartados: objetivos, cuestiones de investigación, instrumentos de recogida de información, estructura y validación de estos. Véase el ANEXO V.

4.6. Criterios éticos adoptados

Algunos aspectos destacables de la ética de esta investigación en torno a los sujetos investigados son el respeto por la privacidad y confidencialidad, entendiendo por privacidad el derecho del sujeto de elegir qué información, en qué tiempo y circunstancias, qué actitudes, creencias, conductas y opiniones quiere compartir, así como el derecho a no dar la información que no quiere compartir (Sañudo, 2006). Como investigadores educativos, se debe tener conciencia del bienestar y la dignidad de los participantes, haciéndolos saber en todo momento el tipo de estudio en el que se involucran (Fischman, 2001).

Es por eso que se hace uso de los consentimientos informados, incluyendo en ellos los propósitos, procedimientos, obligaciones y compromisos de investigadores y sujetos participantes (Fischman, 2001).

Se trata, por tanto, de una negociación entre investigador y sujeto participante (o tutor legal, en caso de menores), lo que requiere una comunicación clara y adecuada. Así, el sujeto decide colaborar en el estudio después de haber sido informado profundamente de los aspectos relevantes del mismo (Sañudo, 2006).

En definitiva, se trabaja desde la consideración de que los datos aportados por los participantes serán completamente confidenciales y anónimos y en un marco de colaboración con los informantes. Obtener el compromiso de los mismos es una forma de conseguir mayor confianza, al ofrecerles la información necesaria sobre el estudio y dejando margen a que puedan abandonarlo cuando lo consideren. Por eso, se elaboran sendos consentimientos informados para nuestros sujetos participantes: uno para la docente/tutora (ANEXO VI), uno

para la coordinadora del PLC (ANEXO VII) y otro para la estudiante (ANEXO VIII), que debe ser leído y firmado por su representante legal por ser menor de edad.

5. Informe: análisis de los datos y resultados

5.1. Análisis de los resultados

El análisis de datos es una de las tareas más atractivas del proceso de investigación. Los datos que el investigador recoge no son suficientes para emitir resultados sobre la realidad estudiada, sino que constituyen las piezas de un puzzle que la persona encargada del análisis debe ir encajando y encontrando significado. Por ello, además de ser una tarea atractiva, es la más fecunda del proceso, ya que nos abre la puerta a los resultados y las conclusiones (Rodríguez et al., 1999).

Para la presente investigación se va a realizar un análisis de datos cualitativo. Para Miles y Huberman (1994), el análisis de datos implica tres subprocesos vinculados entre sí: la reducción de datos, su presentación y la etapa de conclusiones/verificación –Figura 4–.

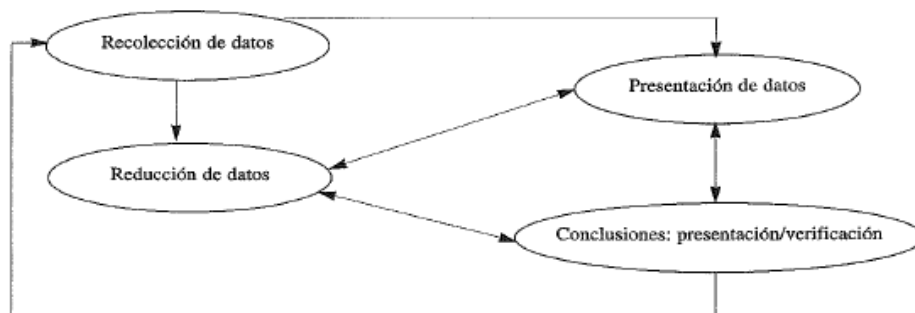


Figura 4. Componentes del análisis de datos: modelo interactivo. Fuente: Miles y Huberman (1994)

Con el análisis de datos se persigue tener “un mayor conocimiento y comprensión de la realidad estudiada” (Rodríguez y Gómez, 2010, p. 451). Precisamente, el enfoque de este análisis va a ser procedimental porque se desarrollará un procedimiento preciso, aunque flexible, con una serie de fases para el análisis de los datos. Además, será de carácter general, tal como afirman Miles y Huberman (1994), siendo las tareas a seguir las siguientes:

- **Reducción de los datos obtenidos:** consiste en simplificar, resumir y seleccionar la información obtenida para que sea más fácil de manejar y usar. Para ello, se separan las unidades del estudio, se crean categorías mixtas según la temática de los datos, finalizando con la elaboración de una síntesis de los mismos.

- **Disposición y transformación de los datos:** se realizarán agrupamientos por categorías dividiendo toda la información según cada temática, facilitando el análisis parcial de los datos.
- **Elaboración y verificación de las conclusiones:** finalmente, para extraer las conclusiones, se comparan los datos en relación a cada una de las unidades incluidas en las categorías.

Una vez que estén listas las transcripciones de las entrevistas a la docente (ANEXO IX), a la coordinadora (ANEXO X) y a la estudiante (ANEXO XI), se incorporarán al software Nvivo (versión prueba), analizando así la información de manera más eficiente. Este programa facilitará que se organice, se guarde y clasifique la información, transformando y finalmente, presentándose los resultados a través de informes escritos. Todos estos datos se contrastarán a su vez con los obtenidos mediante la lista de control (ANEXO XII).

Siguiendo a estos autores, tras encontrarnos con gran cantidad de información se ha procedido, primeramente, a reducirla, seleccionando aquella que sí es relevante para este estudio. Para la reducción de los datos se ha empleado un sistema categorial a fin de agruparla en pequeñas unidades de información y dividirla teniendo en cuenta los temas de interés. Así, se ha construido un sistema de categorías original.

A continuación, se explica de manera breve cada categoría seleccionada:

Categoría 1. Biografía escritora y creencias. Informa sobre el recorrido y la formación en escritura de los participantes, además de las concepciones sobre el proceso de escritura.

Categoría 2. Estrategias didácticas y organización del aula para la escritura. Referida al tratamiento de la E/A de la escritura en el aula.

Categoría 3. Procesos de escritura (planificación, textualización y revisión). Referida al tratamiento de la E/A de la escritura en el aula.

Categoría 4. Retroalimentación y evaluación de la escritura. A fin de conocer cómo se evalúan las producciones escritas.

Categoría 5. Escribir en pandemia. Se tiene como finalidad obtener información sobre los cambios que ha producido la pandemia global en la docencia en general y en la E/A de la escritura en particular.

Categoría 6. Agentes implicados y formación. Permite conocer cómo es la implicación de los diferentes agentes participantes en el PLC y qué tipo de formaciones reciben.

Categoría 7. Evaluación y percepción del PLC. Informa sobre los procesos de evaluación que se llevan a cabo a final de cada curso en torno al PLC.

Categoría 8. Diseño del PLC y actuaciones. Hace referencia a lo relacionado con aspectos anteriores a la implementación del PLC, las líneas de actuación en las que se enmarca el proyecto y las actividades realizadas en el aula.

Por otro lado, para hacer referencia a los instrumentos de recogida de información se han elaborado unos códigos. A continuación se expresa la codificación diseñada para cada uno de ellos –Figura 5–:

Instrumentos de recogida de información	Codificación
<i>Entrevista a la docente/tutora</i>	ET
<i>Entrevista a la coordinadora del PLC</i>	EC
<i>Entrevista a la alumna</i>	EA
<i>Lista de control</i>	LC

Figura 5. Codificación de los instrumentos de investigación. Fuente: elaboración propia

Asimismo, se ha utilizado un código para mencionar a los agentes informantes –Figura 6–:

Agentes informantes	Codificación
<i>Docente/tutora</i>	TUT
<i>Coordinadora del PLC</i>	COP
<i>Alumna</i>	ALU
<i>Documentación del centro</i>	DOC

Figura 6. Codificación de los agentes informantes. Fuente: elaboración propia

5.2. Resultados

El análisis de las dimensiones de estudio de ET, EC y EA ofrece una primera imagen sobre el concepto que les sugiere la escritura. El programa *Nvivo 12* ha facilitado el estudio de estas a través de nubes de palabras –Figura 7–.



Figura 7. Palabras más frecuentes en las respuestas de los informantes. Fuente: elaboración propia

Como se ha podido observar en las entrevistas, destacan los términos *escribir*, *bien* y *texto*, seguidos de otros como *ellos*, *nivel* y *niños*. Se puede identificar el rol del alumnado como protagonista del proceso de E/A de la escritura.

Por otro lado, las respuestas de cada una de las informantes también ofrecen una imagen de la concepción que cada una de ellas tiene de la escritura:

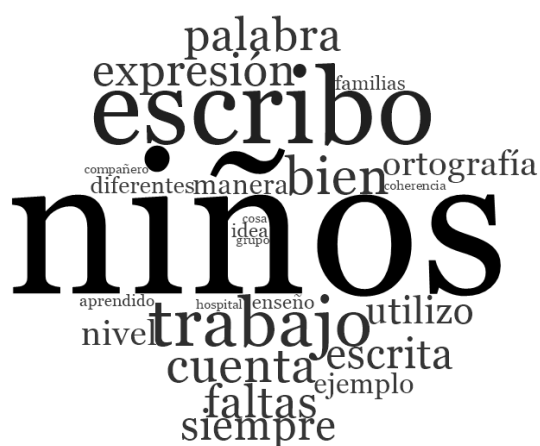


Figura 8. Nube de palabras de la docente/tutora



Figura 9. Nube de palabras de la coordinadora del PLC

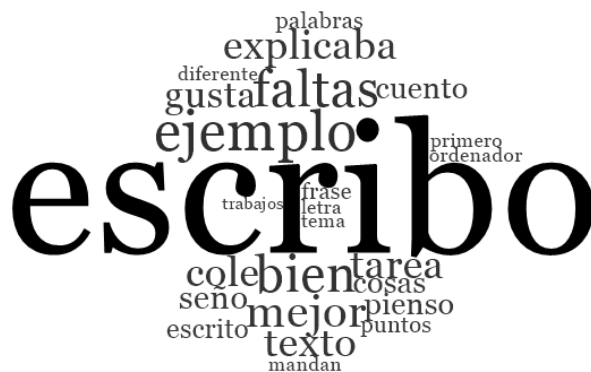


Figura 10. Nube de palabras de la estudiante

Respecto a la nube de palabras de TUT, puede observarse que se considera al alumnado protagonista del proceso, además de la importancia que se otorga a la ortografía por parte de esta, mencionando con frecuencia palabras como “ortografía”, “hospital” o “faltas”.

En cuanto a la nube de COP, se percibe una visión más amplia, mencionando el “centro”, las “familias” y los “maestros”. Por otro lado, la palabra “alumnado” sigue siendo una de las más utilizadas, siguiendo la línea de TUT, comentada en el párrafo anterior. Además, aparece como una de las palabras principales “textos”, lo que indica la importancia que estos tienen en la E/A de la escritura.

Por su parte, la nube de ALU deja entrever sus creencias al mencionar “letra”, “palabra”, “frase” y “texto”. Esta relaciona la escritura con la “tarea” y los “trabajos” que se realizan en el colegio (“cole”), haciendo referencia también a términos como “mandan”. Del mismo modo que TUT, concede un gran valor a la ortografía citando “faltas”, “mejor” o “bien”.

En todas ellas aparece “ejemplo”, lo que manifiesta la relevancia que tiene el hecho de mostrar modelos a los aprendices cuando se trata de aprender y enseñar a escribir.

El programa Nvivo, además, ha posibilitado la creación de nodos conglomerados por similitud de codificación, permitiendo la obtención del coeficiente de Jaccard e identificando las relaciones existentes entre diversos nodos, mostrados posteriormente. El índice de Jaccard, como así lo indican Real y Vargas (1996), mide el grado de similitud entre dos conjuntos, sea cual sea el tipo de elementos. Este toma siempre valores entre 0 y 1. Este último corresponde a la igualdad total entre ambos conjuntos. En todos los casos se han tomado las relaciones que mostraban un índice de Jaccard igual a 1.

De este modo, los nodos conglomerados han permitido verificar los resultados obtenidos del análisis de ET, EC, EA y LC.

Categoría 1. Biografía escritora y creencias:

Instrumentos empleados para el análisis: ET, EC y EA

En cuanto a la primera categoría, tanto TUT como COP destacan que en su experiencia como alumnas les enseñaron a escribir con el método tradicional:

Pues lo típico, la m con la a, ma, la m con el e, me. Todo muy muy tradicional. (TUT)

¿En mi etapa como alumna? Con el método tradicional. (COP)

Sin embargo, cabe destacar que al compararlas con su práctica docente, hacen hincapié en los cambios que se han producido desde entonces, aunque no son cambios tan significativos como perciben COP y TUT:

Antes se consideraba que lo único importante era escribir y ahora no, ahora oralmente se desarrollan muchísimas cosas (el pensamiento, el procesamiento, etc.) y a la hora de plasmarlo en un papel es mucho más sencillo. Entonces se trabaja en paralelo con la oralidad, cosa que yo nunca tuve cuando era pequeña. Partimos de que si no sabes hablar nunca vas a poder escribir.

La gran diferencia sobre todo es que ya de infantil vienen muy entrenados con la conciencia fonológica. Se basa todo en reconocimiento auditivo, en que reconozcan las vocales, poco a poco se va introduciendo la grafía. No tienes más remedio, si tienen que practicar una letra, tienen que practicarla, poco puedes hacer ahí. (COP)

Ahora se parte mucho más del fonema antes de lo que es la grafía. Por lo general se suelen utilizar métodos mixtos, más que nada porque cada niño y cada niña son diferentes. Hay niños que en casa le enseñan que la m con la a es ma, entonces pues, también un poco por facilitar la comprensión a los niños. (TUT)

A pesar de los cambios que perciben TUT y COP, ALU muestra también una concepción totalmente tradicional de la E/A de la escritura cuando se le preguntaría cómo enseñaría a un niño a escribir:

Pues primero le enseñaría las vocales y luego de una en una las consonantes. Y después, cuando ya se las supiera todas, pues le iría enseñando a escribir las palabras, las frases, los textos, los puntos, las comas y así, luego poco a poco las tildes y así le iría enseñando todo. Y una vez que ya supiera ya todas las letras, las tildes, los puntos, pues a escribir un texto que fuera largo y así que no tuviera faltas (ALU).

Cuando se les pregunta lo que entienden por escribir bien, las tres coinciden y mencionan la ortografía, sumada a otros aspectos:

Pues escribir sin faltas de ortografía y que sea con buena letra. Que sea bonito. (ALU)

Pues un poco de todo. Escribir sin faltas de ortografía, escribir con una buena presentación, con enlaces, con conexiones, que la concordancia sustantivo-verbo sea coherente, que tenga coherencia y que utilicen muchos adjetivos. Escribir bien es un poco de todo. Es bastante amplio el término. (TUT)

Escribir bien tiene dos procesos, por un lado está lo que es puramente estilístico, lo que es la grafía, la ortografía, respetar márgenes. Luego por otro lado están los procesos internos que lleva a cabo el alumnado, es decir, que se sepa expresarse correctamente (para eso debe saber hablar correctamente), que tenga modelos a los que imitar. Entonces, escribir bien es una mezcla de las dos cosas. (COP)

Además, TUT habla de que el alumno debe ser el protagonista y que tiene el papel principal en la E/A de la escritura, mientras que el del docente es el de guía:

El papel del alumno es de protagonista, es el papel principal. Es el que tiene la idea, el que la desarrolla, el que la escribe, el que después la presenta. Yo creo que es un papel fundamental el de los niños y las niñas en cuanto a la escritura.

El papel nuestro es más que nada el de guía, ofrecerle consejos, solucionar dudas, aconsejar, “pues yo pondría mejor esta palabra, de esta forma...”. A mí es que me gusta dejarlos a ellos y a ellas que lo hagan como lo prefieran y luego les doy consejos, les digo que si utiliza una palabra en vez de otra pues les queda más chulo, que si pone exclamación le puede quedar más interesante el cuento. Pero los suelo dejar que ellos sean los protagonistas de su propia historia. (TUT)

Precisamente, a partir de este nodo y con el objetivo de verificar los resultados expuestos, pueden verse distribuidos algunos de los nodos pertenecientes a la categoría *Biografía escritora y creencias*. Esta trata, a grandes rasgos, sobre cómo enseñaron a las participantes a escribir durante su etapa como estudiantes, la formación que han recibido las participantes en términos de escritura y las concepciones que estas tienen acerca del proceso de E/A de la escritura.

En primer lugar, el análisis se ha realizado entre los tres casos estudiados: TUT, COP y ALU. Los nodos pertenecientes a esta categoría son, por consiguiente, *Comienzos en la*

escritura, Formación en lectoescritura, Creencias, La escritura en casa, Escritura manual y digital y Dificultades en escritura. No todos los nodos corresponden a cada una de las participantes, por lo que se seleccionan los que comparten todas ellas: Comienzos en la escritura, Creencias y Dificultades en la escritura.

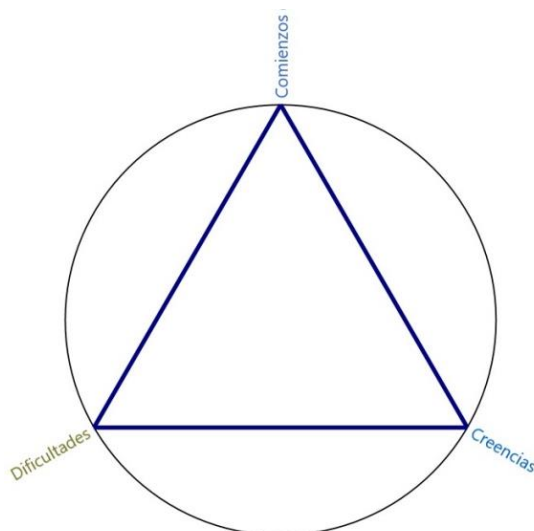


Figura 11. Nodos conglomerados por solicitud de codificación. Elementos de *Biografía escritora y creencias*

Posteriormente, se han analizado las relaciones existentes entre ciertos nodos de la categoría *Biografía escritora y creencias* pero, en este caso, participante por participante. Se seleccionan para cada participante los nodos que corresponden a cada una de ellas, aparte del criterio anteriormente indicado (índice de Jaccard igual a 1).

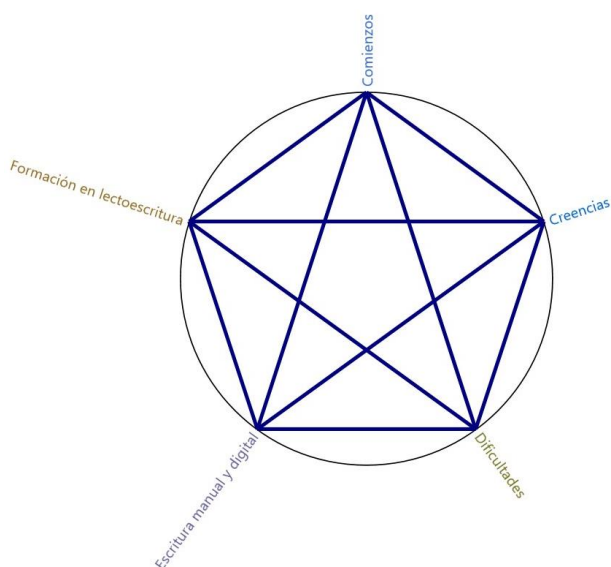


Figura 12. Nodos conglomerados de TUT

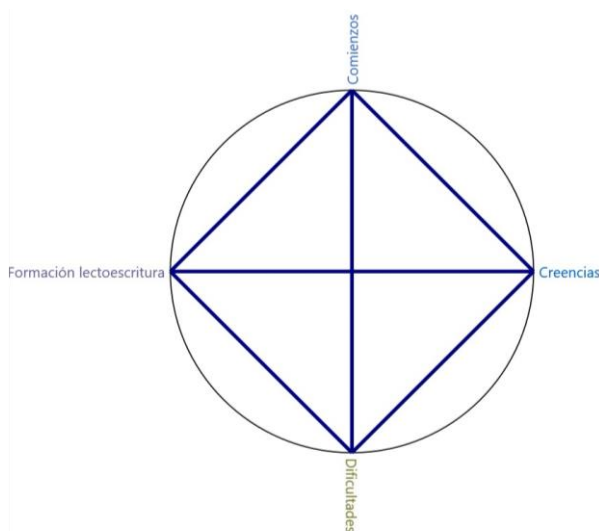


Figura 13. Nodos conglomerados de COP

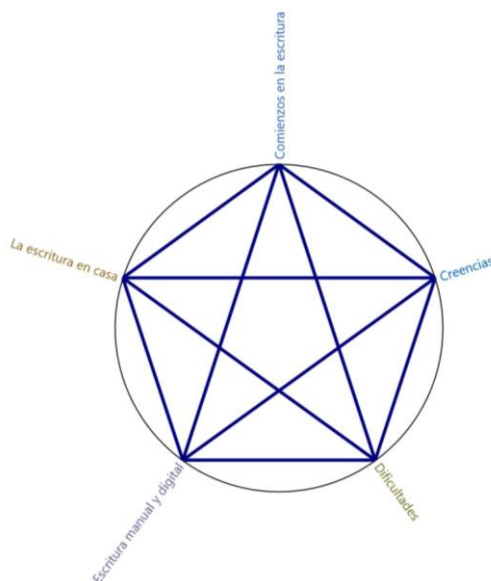


Figura 14. Nodos conglomerados de ALU

Categoría 2. Estrategias didácticas y organización del aula para la escritura

Instrumentos empleados para el análisis: ET, EC y EA

Con relación a la segunda categoría, referida a las estrategias didácticas y la organización que se hace del aula para la escritura, se ha realizado un análisis de diferentes elementos:

Respecto a los objetivos que se persiguen en torno a la escritura, TUT señala que su objetivo a final de curso con los estudiantes es que sus alumnos hayan mejorado, que haya una evolución positiva en el progreso el curso, haciendo hincapié en los errores de coherencia y, sobre todo, de ortografía. En definitiva:

Que haya una evolución, una mejora, un cambio digamos desde la primera descripción que te hace hasta la última que te entrega a final de curso. (TUT)

Por su parte, COP afirma que se trata de que sean buenos escritores, que sean capaces de dar coherencia a lo que escriben:

Pues que sean buenos escritores, que sean capaces siempre de plasmar lo que están pensando en un papel, que es lo más difícil, cuando tú te enfrentas a un papel en blanco, ser capaz de dar coherencia a lo que tú estás diciendo. (COP)

Cuando se les pregunta sobre la línea común del centro en el trabajo de la escritura TUT afirma que ella en su clase sigue el modelo de escritura que aparece en el PLC. Además, COP afirma que existe ese modelo en común y que el objetivo fundamental del PLC es precisamente ese, el de crear un hilo vertebrador, una coherencia vertical en el centro.

No obstante, es COP quien, a su vez, indica que el centro es muy grande, cuenta con cinco líneas y que aunque estén las bases, los instrumentos y el plan de escritura, no se controla lo que cada docente hace en su propia aula:

Las bases se tienen, los instrumentos, hicimos, ya te digo, el plan de escritura, tenemos la rúbrica... y se supone que todos debemos seguir la misma línea. Ya en un colegio así de grande lo que cada uno hace dentro de su clase es un mundo. (COP)

Afirmaciones de este tipo se repiten en numerosas ocasiones durante la EC.

...pero claro, saber realmente...todo está aprobado en claustro pero es demasiado grande el centro para poder llevar un control exhaustivo. (COP)

Por otro lado, ALU hace alusión únicamente a diferentes formas de explicar de los docentes sin mencionar el trabajo específico de la escritura, por lo que se puede deducir que no hay grandes diferencias en la E/A de la escritura entre sus docentes anteriores y la actual.

En consideración a la importancia que se otorga a la escritura en el aula, COP indica que la escritura es muy importante pero que no es lo único, sino que se equipara al resto de destrezas lingüísticas.

Por otro lado, TUT hace hincapié en que le da mucha importancia a este proceso por el hecho de estar en tercer ciclo:

Yo ahora estoy en tercer ciclo, entonces yo en tercer ciclo sí le doy mucha importancia, mucha, de hecho, nosotros hacemos expresiones escritas semanalmente. Hacemos semanalmente expresión oral, luego hacemos lectura otra hora a la semana y otra hora la dedicamos a expresión escrita porque considero que es bastante importante. Te encuentras luego niños y niñas en tercer ciclo que no saben escribir un cuento, una redacción, una descripción. En primer ciclo no se da tanta importancia a la expresión escrita pero en tercer ciclo sí, es muy importante. (TUT)

De este modo, ALU, cuando se le pregunta si sus profesores le han contado la importancia de escribir bien, manifiesta lo siguiente:

Sí, sobre todo en los dictados porque a la gente que tiene fallos, la seño les dice algo. (ALU)

La organización del aula para la realización de las tareas de escritura es otros de los aspectos que se ha tratado de analizar mediante las entrevistas. Así, se les ha preguntado a las informantes si se suelen realizar actividades individuales o en equipo (trabajo colaborativo).

Desde la perspectiva de COP, se afirma que la escritura se trabaja desde un proceso colaborativo hacia la escritura individual según lo recoge el PLC pero, al igual que en la pregunta anterior, no conoce lo que ocurre en cada aula:

Se supone que sí y así lo recoge nuestro plan de escritura. Yo te hablo a nivel de primer ciclo, donde estoy ahora mismo y sí que se habla mucho de trabajo colaborativo... pero no te puedo asegurar que todo el profesorado lo haga. (COP)

Además, en otros momentos de la EC, hace referencia a algunos ejemplos concretos de trabajo cooperativo, aunque solo mencionando primer ciclo, donde imparte docencia:

En primero pues, cuando tienes algún problema y algún niño no alcanza la lectura te vales de los propios compañeros que lo van ayudando, le van leyendo las preguntas y el trabajo va adaptado, que nada más que tenga que marcar. Ten en cuenta que están sentados en grupo, en forma de T para favorecer el trabajo cooperativo. La posición en la que están sentados y sentadas también es muy importante para que la ayuda se pueda realizar correctamente entre todo el alumnado. (COP)

Por parte de TUT, se indica también que se suele trabajar de manera cooperativa:

Sí, sí, sobre todo en ciencias. En ciencias hacemos muchos proyectos de manera colaborativa porque a ellos les gusta, trabajan muy bien, hacen trípticos, hacen murales y muchas veces recopilan información y hacen una descripción de algún personaje, de algún científico, científica y sí, les gusta mucho.

Pero depende. Intento que el aprendizaje sea cooperativo, intento que hagan muchas tareas en grupo. Hay tareas de expresión escrita que las mando para hacer en grupo y otras que me interesa hacerlo de manera individual porque quiero saber, por ejemplo, su opinión. (TUT)

Esta información es corroborada por ALU, quien señala que en todos los temas hacen un trabajo en grupo y que les gusta más que las que se hacen de manera individual.

Por parte de TUT, al preguntarle si tiene un momento previsto para trabajar la escritura, comenta que sí, que dedica los miércoles a la expresión escrita y los jueves a última hora siempre hacen dictado.

Para motivar al alumnado, indica TUT que les permite salir a la pizarra a leer sus producciones a sus compañeros, aclarando que es lo que más motiva a los estudiantes.

Se alude también durante las EC y ET a la estructuración de la escritura en torno a los géneros discursivos. En primer lugar, COP manifiesta que sí se organiza en torno a los géneros, concretando lo siguiente:

Sí, sí. Lo que hicimos fue comparar el currículo con los géneros discursivos que había, ver los que el currículum establecía como mínimo para cada uno de los niveles. A partir de ahí, hicimos nuestro mapa de géneros y siempre partimos de los géneros para introducir, por ejemplo, si hacemos descripciones pues la gramática que vamos a trabajar es el adjetivo. Hemos generado nuestro propio currículo partiendo del género lingüístico. (COP)

De la misma forma, TUT afirma que la escritura se organiza en torno a los géneros discursivos sin ahondar en el tema. Así, ALU va mencionando durante toda la EA diferentes géneros que trabajan en clase como redacciones, cuentos, hipótesis fantásticas, diarios...

Por último, en lo vinculado con el andamiaje, COP cuenta que les muestran modelos a los estudiantes, les leen textos originales, trabajan con textos pautados a las primeras

edades y se va incrementando el nivel. Por otro lado, TUT los va guiando, les soluciona dudas, les sugiere mejoras y les proporciona un guion.

Categoría 3. Procesos de escritura (planificación, textualización y revisión)

Instrumentos empleados para el análisis: ET, EC y EA

Cuando se habla de atención a la diversidad y estrategias diversificadas para la producción de los textos, acordes a los intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de su alumnado tanto TUT como COP lo afirman, haciendo hincapié en la importancia de adaptarse a la necesidad de cada aprendiz y en ofrecerle a cada uno las herramientas que puedan ayudarle más es desde su estilo. Por parte de COP, se nombran los textos pautados y por la de TUT se menciona la adaptación de la evaluación en cada uno de los casos. Cabe destacar que COP, en su explicación, se centra en primer ciclo a pesar de su actual condición de coordinadora. Los ejemplos que aportan se muestran a continuación:

Hay niños que escriben maravillosamente bien sin ninguna guía y sin nada y hay otros a los que tú les tienes que ayudar mucho más, les tienes que ofrecer un patrón, incluso darle dos diferentes para que vea las diferencias de uno y otro.

Principalmente ofreciendo herramientas que a cada uno le ayuden en su manera y luego, evidentemente no puedes evaluar a todo el mundo igual ni puedes exigir lo mismo porque todos no son iguales. Te tienes que adaptar un poco y tienes que valorar lo que realmente ha hecho dentro de sus posibilidades. Hay niños a los que a lo mejor no les dejo pasar ni una falta de ortografía, por ejemplo, ni una tilde y hay otros con los que me tengo que centrar en las mayúsculas todavía. Hay otros niños con los que ya me meto un poquito más en expresiones elaboradas. (TUT)

Si tú ves que el alumno o la alumna ya es capaz de no utilizar una ficha y es capaz de hacerlo en el cuaderno, adelante.

Para eso los textos pautados nos ayudaron muchísimo porque ten en cuenta que si estamos en un nivel de tercero pero es un niño o una niña que tiene dificultades de aprendizaje pues siempre puedes tirar de un texto pautado anterior que va a ser mucho más cercano a su nivel de desarrollo y al contrario lo mismo, si es un caso de altas capacidades siempre tiras del inmediatamente superior, van más rápidos avanzando. Entonces, el tratamiento a la diversidad es adaptar continuamente. (COP)

Al tratar el tema de las mayores dificultades del alumnado al escribir, COP vuelve a centrarse en primer ciclo, subrayando principalmente la asociación grafema-fonema en muchas ocasiones debido al ceceo o seseo. Asimismo, habla de la dificultad del alumnado para organizar las ideas en su cabeza y dar sentido a los textos a la hora de redactarlos.

Para solucionar los problemas que van surgiendo, COP apunta que se va introduciendo poco a poco una especie de gramática cercana a su realidad y a su vocabulario y que cuando hay que escribir una historia se hace mucho hincapié en que tiene que aparecer de quién se habla y lo que se cuenta, en otras palabras, el sujeto y el predicado pero sin hablar de estos términos.

Por su parte, TUT percibe que lo que más les cuesta a sus alumnos es contar el final de la historia con detalles, ya que suelen llegar cansados al desenlace de las narraciones:

Ellos empiezan a escribir y cuando quieren acabar escriben “y entonces eso pasó todo, pum, fin”. Entonces pues les explico que me tienen que contar al final cómo se ha solucionado el problema. Entonces les cuesta el acabar, el unir una idea con otra, utilizar adjetivos, entrar en detalle. Esas son las principales dificultades. Ellos te cuentan la historia y cuando ya están cansados de escribir te sueltan una frase que lo resulte todo y ya está. (TUT)

A fin de que los estudiantes vayan superando ese obstáculo, TUT manifiesta que suele insistir a sus alumnos en que deben contar cómo se ha solucionado el problema al final de la historia.

Desde una perspectiva diferente, ALU indica que su principal dificultad es inventar la historia y luego, escribirla bien.

Pasando a la revisión de los textos, se ha analizado si existen procedimientos consensuados para la revisión de los textos de los estudiantes, a lo que COP responde que lo que existen son las rúbricas de evaluación y esa misma pero adaptada es la que se ofrece al alumnado para que sean conscientes de lo que se les pide.

Sin embargo, TUT manifiesta directamente que no existe dicho instrumento.

Así, se puede constatar que no existe un procedimiento o instrumento específico para que los alumnos lleven a cabo la revisión de sus propios textos.

Cuando se pregunta a ALU sobre este fenómeno, ella señala que su tutora no le ha dicho que revise sus textos pero que ella lo hace porque le gusta para comprobar si tiene faltas o se ha saltado alguna parte del cuento. En cambio, TUT señala estrategias que suele poner en práctica con los aprendices para que los revisen:

Muchas veces se lo intercambian con el compañero o la compañera y al leer el del compañero dicen que no lo entienden. Así, ellos mismos se dan cuenta de cómo escriben. Luego muchas veces lo leen ellos y luego lo leo yo o al contrario. Ellos les dan el tono que quieren y claro, yo les explico que cuando yo estoy leyendo si no hay exclamación, no puedo hacer esa exclamación o si no hay interrogación, para mí no es pregunta. De esta forma ellos se dan cuenta de cómo escriben. Sobre todo siempre las correcciones intento hacerlas de manera individual o generalizada pero no le digo a nadie concreto delante de los demás esto sí o esto no. (TUT)

En lo que se refiere a si se muestran modelos a los alumnos antes de escribir un texto, tanto COP como TUT y ALU lo afirman. TUT, además, aclara lo siguiente:

Sí, se los enseño y les explico cómo está hecho, porqué está organizado así, cómo es el inicio, el medio y el final (TUT).

Por último, tratando el tema de si han consensuado procedimientos comunes para la edición de textos, COP comenta que tienen acuerdos estilísticos para presentar los trabajos y

que al alumnado mayor se les suele repartir esta guía. Sin embargo, ALU anota que su tutora les va indicando la separación que deben dejar para el margen o que las frases deben estar rectas, entre otros aspectos, pero no tienen un guía.

Categoría 4. Retroalimentación y evaluación de la escritura

Instrumentos empleados para el análisis: ET, EC y EA

En torno a los criterios que se evalúan de los textos, COP apunta los criterios recogidos en la rúbrica: la ortografía, la gramática, el uso de conectores, los párrafos, los márgenes... A su vez, indica que todos tienen el mismo valor.

Por otro lado, TUT también expresa sus criterios, que coinciden con los de la rúbrica existente, al igual que COP (ortografía, coherencia, sentido, conectores...). Sin embargo, TUT manifiesta dar más importancia a la ortografía sobre todo, además de la imaginación. Hace referencia a que dependiendo del alumno, le valora más unos aspectos u otros, según lo que le cueste más.

La percepción de ALU corrobora lo que su tutora declara, ya que dice que valora que el texto esté bien escrito (ortografía y legibilidad), que sea bonito y que tenga sentido, así como el esfuerzo desarrollado en la tarea, pero que a lo que más valor se da es a que esté bien escrito y que el alumno se haya esforzado.

En relación con la retroalimentación de los textos, ALU aclara que su docente se los suele entregar con algunos apuntes en rojo y con algunas tildes o comas. También suele ponerle una anotación como *muy bien*, dependiendo de cómo esté escrito.

En la línea de ALU, TUT señala lo siguiente:

A nivel general, las mayúsculas, las haches y las uves y las bes. Depende del nivel de cada niño. Hay niños que las tildes simplemente se las pongo y hay niños a las que sí se las tomo como faltas. Hay mucha diferencia entre algunos niños y niñas. (TUT)

Finalmente, aclara COP que no se han consensuado pautas para retroalimentar las producciones escritas de los estudiantes, sino que es algo que cada docente hace a su manera:

No, eso ya un poco cada persona lo hace a su manera, o sea, estamos de acuerdo en que no le vamos a decir "uy, qué desastre, eso está mal", siempre con refuerzo positivo, fijándote en lo bien que ha hecho ciertas cosas, ayudándolo a corregir donde tiene las carencias pero siempre que entienda por qué tiene esas carencias (COP).

El instrumento que se utiliza para evaluar estas producciones son las rúbricas, como ha sido manifestado por las tres informantes (COP, TUT y ALU):

Se corrige con la rúbrica pero todo eso lleva un proceso anterior en el que tú has ido corrigiendo y aprendiendo a la vez que ellos. (COP)

Utilizo la rúbrica que tenemos en el PLC. (TUT)

Sí, tiene como una tabla pero que no me acuerdo cómo se llamaba, que tiene puntos del 1 al 4, entonces ella va mirando y te lo pone y va anotando los puntos. Por ejemplo, si de lo primero tienes un cuatro, pues te pone un cuatro. Así, suma todos los puntos y lo que te dé pues es lo que tienes y hay un total. Es que nos lo explicó una vez, nos explicó cómo lo corregía. (ALU)

A la pregunta sobre cómo lleva a cabo el proceso de evaluación, la información que aporta TUT coincide totalmente con la de ALU:

Yo les presento a ellos la rúbrica. Hay dos, la de expresión escrita y la de oral, entonces, yo les enseño a ellos la rúbrica y les digo mira, si has escrito sin faltas tienes un 4. Ese instrumento se lo enseño a ellos, ellos saben lo que yo estoy evaluando, ellos lo conocen. (TUT)

Por su parte, COP aclara que la rúbrica es solo para evaluar el producto final pero que hay todo un proceso relevante anterior a él:

Eso es para el producto final, luego para la hora de mediar durante todos los procesos que se llevan a cabo a la hora de escribir es el hablar con tu compañero, el hablar con el maestro, que te diga dónde se puede mejorar, dónde no se puede mejorar, el observar modelos. [...] Vamos, trabajar un poco como un mediador y no solamente con persona que se supone que lo sabe todo, no hay nadie que lo sepa todo. (COP)

Tratando el tema de la evaluación, se les pregunta a COP y TUT si participa el alumnado en este proceso. A ello, COP responde que sí debería participar:

Sí, sí, se supone que sí, que tiene que evaluar en la participación de sus propios textos. A un nivel de primero fundamentalmente como se hace es cuando hay algún error o algo no se puede entender es decirle “ven, vamos a leer la frase, léeme lo que has escrito”. Entonces, conforme te lo van leyendo se van dando cuenta de que no tiene sentido, qué es lo que tienen que corregir y dónde tienen los fallos. En realidad para lo que está un poco es para decir “mira, ¿tú crees que esto está bien? ¿Tú esto lo entiendes bien? ¿Tú cómo lo harías?” (COP)

Sin embargo, TUT no aclara si los estudiantes realmente participan en la evaluación de las tareas de escritura, ya que lo afirma pero concreta que sobre todo suelen hacerlo en las exposiciones orales.

Apunta ALU que participa en la evaluación únicamente de los dictados, ya que la tutora los escribe en la pizarra y se intercambia el cuaderno con su compañero.

Haciendo referencia a cómo se comprueba el progreso de los estudiantes, COP manifiesta que se observa conforme van alcanzando niveles más altos, sean más fluidos los textos, tengan menos redundancias, se haga un buen uso de los conectores, se separen correctamente los párrafos, las ideas estén bien expresadas, sean inteligibles y se entienda lo que escriben.

Para TUT, en cambio, el progreso y la mejora del alumnado se notan cuando se compara un texto del primer trimestre con otro del tercero.

Por último, el progreso se informa a las familias de manera individual en las tutorías, sin que exista un procedimiento consensuado para ello, según indican TUT y COP. Debe realizarse al menos una tutoría al curso con cada familia como así lo señala COP. Añade ALU que a su familia también les llegan sus calificaciones a través de la plataforma PASEN.

Para confirmar y verificar los resultados destacados, se muestra a continuación una figura que representa los nodos conglomerados por similitud de codificación del nodo *Retroalimentación y evaluación de la escritura* entre TUT, COP y ALU –Figura 15–. Estos son Feedback, Criterios de evaluación, Instrumentos y Participación del alumnado.

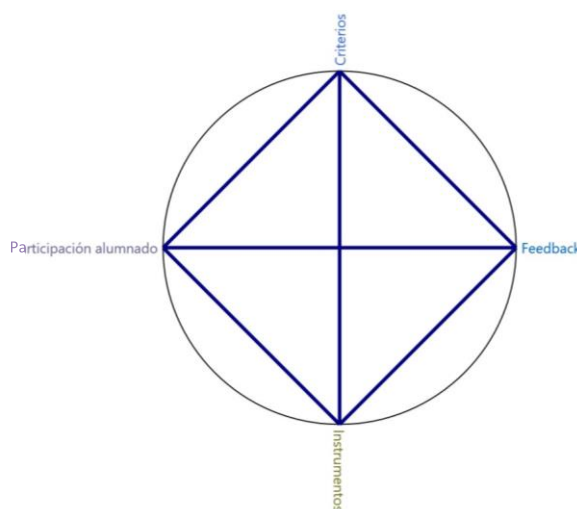


Figura 15. Nodos conglomerados por similitud de codificación. Elementos de *Retroalimentación y evaluación*

En segundo lugar, se han generado los nodos conglomerados que representan las relaciones existentes entre ciertos nodos de dicha categoría pero, en este caso, participante por participante. Al tratarse de las mismas categorías y mostrar un coeficiente de Jaccard igual a 1, el gráfico se repite en todos los casos –Figura 16–:

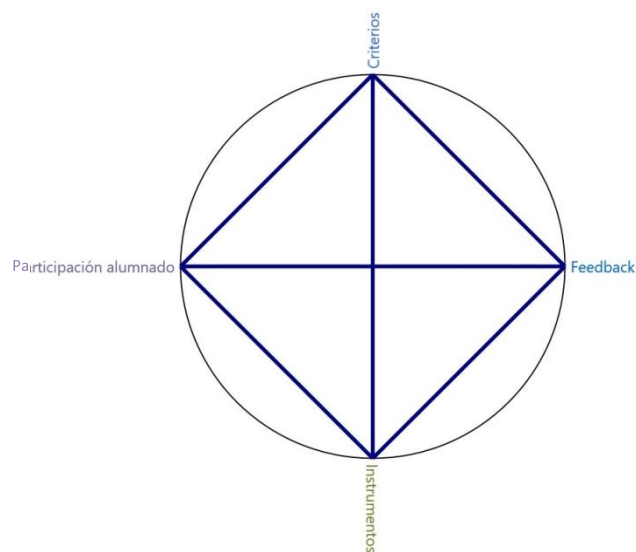


Figura 16. Nodos conglomerados por similitud de codificación de TUT, COP y ALU

Categoría 5. Escribir en pandemia

Instrumentos empleados para el análisis: ET, EC y EA

Referente a la escritura en pandemia, las tres informantes (COP, TUT y ALU) coinciden en que ha habido consecuencias. Según COP, quien vuelve a hacer referencia a su ciclo (1^{er} ciclo), era difícil introducir nuevos tipos de texto por temor a que los padres no lo trabajen desde el enfoque que ella desea. Así, se ha reducido notablemente el trabajo de la escritura y se han hecho únicamente tareas de lectoescritura y velocidad lectora, tratando de que sea lo más llevadero posible para la familia.

Por su parte, TUT destaca que con el confinamiento han comenzado a usar más el ordenador y han empezado a escribir en él, ya que en 5º aún lo utilizan poco. Han tenido que hacer rellenar cuestionarios de Google, completar tareas en Word, entre otras. Asimismo, añade otros aspectos:

Tanto la comunicación lingüística como la expresión escrita han sufrido un bajón este trimestre con el confinamiento porque ellos no hablan y se comunican como lo hacían en el cole normal, no me pueden explicar las cosas como lo hacían antes.

En la escritura también se ha notado porque ha habido, no en general, pero sí algunos niños a los que les costaba, pues ahora hacen menos. Hay muchos niños y niñas que hacen porque tú estás encima, entonces, se ha notado que niños y niñas no han evolucionado ni a nivel lingüístico ni a nivel de escritura. Al no haber una persona ahí encima porque algunas familias han seguido trabajando, los abuelos han podido ayudar poco. Cuando tienes 75 alumnos y alumnas como yo los puedes atender pero no de la manera que lo atendería en clase, entonces se ha visto afectado un poco. (TUT)

Categoría 6. Agentes implicados y formación

Instrumentos empleados para el análisis: EC y LC

En cuanto a la implicación del profesorado en el PLC, según se recoge el PLC, participa en él la totalidad de docentes del centro:

Hacer participe a toda la comunidad educativa [...]. Como se aprecia, entendemos el PLC como un proyecto que engloba a toda la comunidad educativa.

La propuesta del proyecto fue aprobada por unanimidad lo que ya es indicativo de la intencionalidad colaborativa del claustro.

A pesar de lo indicado, COP no asegura la implicación de todos en el PLC, sino que controla únicamente lo que ocurre en primer ciclo:

Estamos hablando de un centro muy grande, somos una plantilla de 42. Tener un control exhaustivo de cómo todo el profesorado participa es muy complicado. Yo sé que en mi nivel sí se lleva a cabo y sí que trabajamos unidos, pero claro, saber realmente...todo está aprobado en claustro pero como te decía, es demasiado grande el centro para poder llevar un control exhaustivo. (COP)

Por otro lado, en lo referido a la formación del profesorado, el PLC recoge que la formación específica está relacionada con el PLC y participa tanto el equipo directivo como todo el profesorado del centro, participando en las últimas actividades formativas el siguiente número de docentes del claustro: 12; 3; 10; 10.

Respecto a este tema, COP no muestra demasiado interés quien no nos aclara la importancia que otorga a la formación. Apunta que a final de curso se anotan los déficits del curso actual con miras a formular la formación para el año siguiente. Depende, por tanto, de los objetivos que se marquen para cada año. Además, añade que, aparte de la que se decide a nivel de centro, la formación también puede ser individual mediante el CEP y depende de los intereses de cada docente.

Por último, en torno a la importancia que se otorga a las familias en el proyecto, COP señala lo siguiente:

Sin el trabajo de las familias es imposible y lo primero de todo es que la familia tiene que trabajar coordinada con el profesorado, como cada uno vaya por un lado ya la hemos liado, ahí no se saca nada en claro. Es involucrar a la familia en todo lo posible. (COP)

En el PLC, en la línea de lo que indica COP, se otorga importancia a las familias y se les informa de los objetivos y estrategias a seguir en el PLC:

Donde AMPA y familias adquieran su protagonismo y participen activamente en nuestro proyecto. Como se aprecia, entendemos el PLC como un proyecto que engloba a toda la comunidad educativa.

Categoría 7. Evaluación y percepción del PLC

Instrumentos empleados para el análisis: EC y LC

Al preguntar a COP si se conoce la percepción de todos los agentes implicados al acabar el curso no especifica quiénes son los agentes sino que directamente afirma que la percepción de los agentes es positiva, ya que suele gustarle a todo el mundo.

La percepción es positiva y en un principio a todo el mundo le gusta y sobre todo, cuando empiezas a trabajar con esta metodología te das cuenta de que realmente funciona, de que merece la pena. (COP)

Aun así, se puede deducir que cuando menciona “todo el mundo” se refiere a los docentes del centro.

Basándonos en el análisis del PLC, solo profesorado y equipo directivo completan un cuestionario a final de curso para evaluar el PLC, sin especificar que exista colaboración de alumnado o familias.

Finalmente, en lo vinculado con las actuaciones que se proponen de cara al año siguiente, en el PLC sí se establecen actuaciones con vistas a posterior curso, estableciendo unos objetivos anuales para la CCL. Así lo corrobora COP, que explica cómo cada año hacen nuevas propuestas. Aclaraba lo siguiente:

Ahora mismo, propuestas respecto al área lingüística, pues más que nada es terminar de elaborar nuestro propio currículum, terminar de hacer todo lo que es más burocrático. (COP)

Categoría 8. Diseño del PLC, actuaciones y actividades de aula

Instrumentos empleados para el análisis: ET, EC y LC

En cuanto al diseño del PLC, surge del diagnóstico de necesidades educativas del centro en relación con la CCL como se indica en el proyecto. Además, COP habla de ello durante la EC en alguna ocasión:

Entonces, vimos que tenían dificultades con la ortografía, estuvimos estudiando cuáles eran los resultados, cuáles eran nuestros puntos débiles, entre otros estaba también la falta de vocabulario... (COP)

Por otro lado, el PLC recoge que se incluyen las áreas no lingüísticas en él y que todas las asignaturas han sido programadas siguiendo las medias del mismo, lo que corrobora COP manifestando que las ANL tienen un papel igual de importante que las AL en el proyecto, se siguen las mismas pautas al producir los textos y se utilizan las rúbricas de evaluación de igual forma en todas las áreas.

En lo referido a las actividades colaborativas, el PLC recoge que se hace hincapié en su inclusión. Tanto TUT como COP lo confirman, como se comentó en la categoría 2:

Intento que el aprendizaje sea cooperativo, intento que hagan muchas tareas en grupo (TUT). En ciencias hacemos muchos proyectos de manera colaborativa porque a ellos les gusta, trabajan muy bien. (TUT).

Ten en cuenta que están sentados en grupo, en forma de T para favorecer el trabajo cooperativo. La posición en la que están sentados y sentadas también es muy importante para que la ayuda se pueda realizar correctamente entre todo el alumnado. (COP)

Respecto al uso de TIC, en el PLC se nombran y se da importancia a estas. Por su parte, TUT hace su aportación, comentando lo siguiente:

Este año empecé a mandarles expresiones escritas de manera digital y ahora con el confinamiento pues imagínate, todo ha sido online. Ahí ha habido un trabajo de fondo...porque hay muchos niños que no saben lo que es un Word y te escriben mensajes pues como hablan y sin signos de interrogación, sin mayúsculas, entonces bueno, en este último trimestre ha habido un trabajo intenso. (TUT)

Se puede observar cómo el uso de las TIC se ha intensificado debido al confinamiento y el profesorado ha tenido que utilizar nuevas herramientas:

He descubierto Classroom, Moodle, las fichas interactivas, Genially, cómo hacer presentaciones, cómo hacer una Escape Room. Ayer hice una ruleta de la suerte, un pasapalabra, el Educaplay también está genial... La verdad es que he aprendido bastantes cosas. (TUT)

Sí bueno, las fichas interactivas ha sido algo que ha venido muy bien, bueno, se ha usado mucho más, eso ya lo utilizábamos de antes. Ha sido descubrir muchos más vídeos a través de internet, intentar hacer algún vídeo, intentar con las videollamadas. (COP)

Como consecuencia, la formación se va a dirigir a partir de ahora al uso de las nuevas tecnologías. En palabras de COP:

Sí que es cierto que a partir de ahora las nuevas tecnologías se van a meter muchísimo más por lo que pueda pasar en un futuro. Vamos a empezar a formarnos un poquito más con el Classroom. (COP)

Finalmente, se ha realizado un nodo conglomerado por similitud de codificación en el que se analizan las relaciones existentes entre la mayoría de los nodos correspondientes a las categorías estudiadas –Figura 17–:

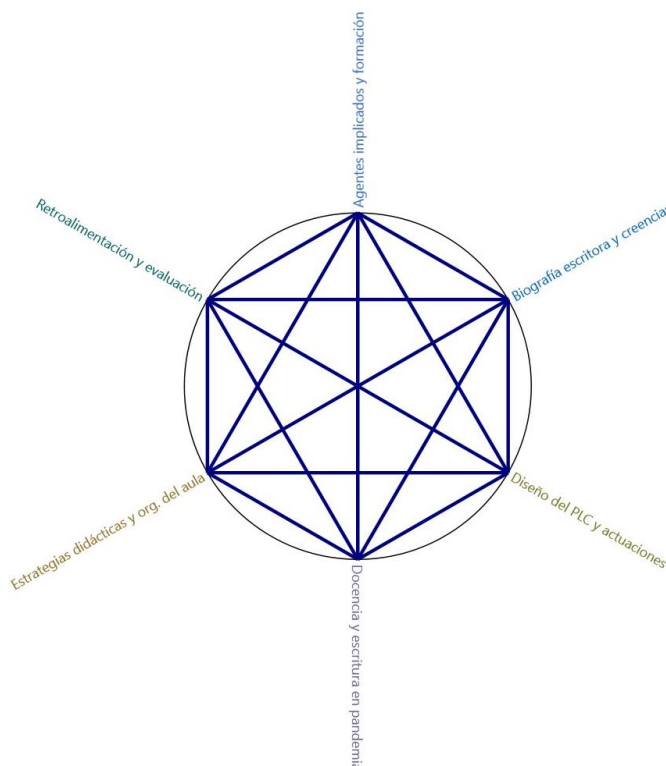


Figura 17. Nodos conglomerados por similitud de codificación

Como se observa en este gráfico, casi la totalidad de los nodos muestra un índice de Jaccard igual a 1, lo que permite la verificación de las relaciones que existen entre ellos, ya descritas en el apartado de *Resultados*.

6. Conclusiones: discusión, limitaciones y prospección

Discusión

Para la emisión de las conclusiones se tomarán como referencia los objetivos del trabajo, así como las cuestiones de investigación. Primeramente, se irá concretando si se han podido alcanzar los objetivos propuestos, detallando cada uno de ellos. Posteriormente, se atenderá a las cuestiones, a las que se irán respondiendo una a una.

1. Conocer la concepción de la escritura desde la perspectiva docente en un centro PLC a través de las entrevistas a una docente/tutora de 5º de EP y a la coordinadora del propio PLC

En primer lugar, haciendo referencia al concepto que tiene la docente/tutora de la escritura, destaca la importancia que otorga a la ortografía, principalmente, y a la imaginación del aprendiz a la hora de producir un texto por encima de otras dimensiones. Así, se observa que

la docente, al tratar la escritura hace alusión también a un proceso creativo y no solo la mera copia de palabras (Robledo y Rodríguez, 2001).

Asimismo, por la suma importancia que se concede a la ortografía y la gran importancia que toma la revisión de errores de este tipo, se puede afirmar un concepto normativo de la escritura por parte de la tutora. Pese a ello, esta dice otorgar relevancia al acompañamiento del aprendiz durante todo el proceso de elaboración de la escritura y no la mera revisión (Fontich y Camps, 2015).

Se puede decir que la docente pone en juego, a su vez, un concepto funcional de la escritura cuando manifiesta que la mayoría de las producciones escritas que realizan las leen en clase en voz alta para mostrarlas a los demás, siendo esta la motivación de los estudiantes.

Además, tanto la tutora como la coordinadora del PLC entienden y reconocen este concepto funcional de la escritura en lo referido al uso de la lengua como instrumento de construcción del conocimiento en las diferentes áreas, incluyendo las ANL.

Tanto la docente/tutora como la coordinadora del PLC comparan la forma en la que se enseña y aprende a escribir en el PLC con la manera tradicional que ellas recibieron como alumnas. Sin embargo, esta diferencia no se ve reflejada, ya que la estudiante concibe la enseñanza de la escritura del mismo modo, comenzando por el aprendizaje de las vocales, las consonantes y continuando con el encadenamiento de palabras, frases, párrafos y textos.

Referente a las prácticas docentes, siguiendo a González et al. (2009), la tutora muestra preferencia por las prácticas multidimensionales, basándose en la instrucción explícita del código, a la vez que se potencia la escritura autónoma, dedicando un horario concreto cada semana a la realización de tareas de escritura.

Basándonos en Cassany (1993), los marcados roles de los que el autor habla parece que dejan de ser tan evidentes, flexibilizándose en el caso de la docente/tutora y la coordinadora. Se comienza a ver al alumnado como protagonista de la E/A de la escritura y las docentes pasan a ser guías del proceso.

En cambio, en lo referido a la corrección de los textos, se sigue utilizando la tinta roja y es el docente el que corrige las producciones de los alumnos en la mayoría de las ocasiones. Aun así, se dan algunas situaciones de coevaluación, en las que el propio alumnado corrige los

textos de sus compañeros, tratando de restar trabajo a la habitual sobrecarga del docente y sumando importancia al rol del aprendiz.

Al contrario de lo que manifiesta Fernández et al. (2016), no se suelen calificar los escritos de manera global, sino que existe una rúbrica analítica de la que se hace uso para su corrección. A pesar de ello, sigue estando presente un carácter correctivo de la evaluación: se escriben las tildes que faltan, incorporan o eliminan signos de puntuación y se corrigen las faltas en rojo (Fernández et al., 2016). Asimismo, se suelen acompañar de valoraciones verbales positivas como *muy bien*, en el caso de estar bien escrito. Respecto a esto, aun sin existir un consenso para las retroalimentaciones a las producciones escritas, se entiende que estas se harán con refuerzos positivos y ayudando a los estudiantes a superar sus carencias.

Por último, referente a los géneros discursivos, cabe destacar que es en torno a ellos como se estructura la E/A de la escritura, haciéndose énfasis en el cuento y la descripción, géneros mencionados innumerables veces por las informantes.

En definitiva, estas dos participantes se encuentran en un punto intermedio entre la forma tradicional mediante la que ellas aprendieron a escribir y un concepto mucho más funcional. Se alejan de los roles excesivamente marcados tradicionalmente de docente y aprendiz en la E/A de la escritura, mientras que se mantienen otros aspectos como el uso de la tinta roja.

II. Identificar la concepción de escritura de una estudiante de 5º de EP, además de conocer su percepción sobre el tratamiento que hacen sus docentes de la escritura en el aula

Primeramente, el concepto de escritura de la alumna es, por un lado, funcional, negando que se puedan entender “las cosas” sin saber escribir y manifestando que sin saber hacerlo, no aprenderíamos tanto.

Además, puede observarse cómo la estudiante tiene un concepto tradicional de la E/A de la escritura, lo cual se pone de manifiesto cuando expone cómo enseñaría a otro niño a escribir. Por lo tanto, se entiende que ha aprendido a escribir de manera tradicional tal como lo hicieron su docente/tutora y la coordinadora del PLC como se ha indicado anteriormente.

No se puede renunciar al carácter normativo que tiene la alumna sobre la escritura, quien otorga una gran importancia a los errores ortográficos.

Por otro lado, en lo que respecta a la concepción de escritura de la estudiante, está claro que se encuadra en el modelo “decir el conocimiento” (*escritor novato*), sin existir la

necesidad de planificar el texto antes de escribirlo y resultando la coherencia y la buena forma de procesos automáticos (Scardamalia y Bereiter, 1992). De igual modo, la redacción supone poco tiempo al aprendiz y la revisión de las producciones es escasa, haciendo hincapié únicamente en las faltas de ortografía. A pesar de ello, se suele ajustar perfectamente a la estructura de los géneros que se tratan.

Siguiendo a De la Cruz et al. (2011) y sus fases relativas a la evolución de las concepciones de los infantes sobre escritura, la aprendiz se relaciona con la fase que suele ocurrir de los 10 a los 13 años, ya que se incorporan la puntuación, la ortografía y se reflexiona sobre el sentido de los textos. Asimismo, se menciona en varias ocasiones el encadenamiento de letras en palabras, oraciones, párrafos y textos confirmando que se encuentra en este nivel.

Por último, las creencias de la estudiante acerca de la lectura y escritura son transmisivas, sin llegar a alcanzar un alto nivel de organización textual y de integración de los contenidos de los textos (Miras et al., 2013).

En la línea de lo comentado al final del apartado anterior, se puede afirmar, de igual forma, que las creencias de la estudiante en torno a la escritura se sitúan a medio camino entre el concepto más tradicional de esta y uno más funcional, manifestando características muy diversas de su concepto de escritura.

III. Analizar el Proyecto Lingüístico de Centro del colegio en cuestión desde la perspectiva de la escritura como proceso

A pesar de que el PLC recoge que hay un equipo de coordinación educativa vinculado al PLC, se ha observado que la coordinadora no tiene constancia de muchos de los fenómenos que se están dando lugar en el tercer ciclo más allá de lo que se establece en el propio PLC. Al tratar diversos temas como actividades de escritura en el PLC, estrategias diversificadas, entre muchos otros, habla del primer ciclo, que es donde imparte docencia. Además, hace hincapié en que es un centro tan grande, que le resulta imposible conocer todo lo que ocurre en él. Es por esto que se puede afirmar que deben mejorarse los mecanismos de conexión que existen en dicho proyecto, siendo necesaria, quizás, una persona que coordine en cada ciclo para que no se pierda el hilo y que la coordinadora del PLC conozca lo que ocurre en el centro y en cada aula en particular.

Por otro lado, se establece en el PLC la necesidad de que toda la Comunidad Educativa sea partícipe del proyecto, implicándose en él todo el claustro y siendo las familias y el AMPA una parte activa del mismo. Sin embargo, a la hora de llevar a cabo la evaluación no se mencionan ni las familias ni los propios alumnos, quienes deberían ser protagonistas totales de toda actuación.

IV. Comprender los cambios que se han producido en la docencia y, en particular, en la escritura con motivo de la pandemia

A causa de la pandemia, los docentes y las familias han tenido que adaptarse a la educación telemática, lo que ha puesto de manifiesto la importancia de la formación en materia de recursos tecnológicos.

En el caso de las informantes del presente proyecto, todas han percibido cambios notables tanto en la docencia en general, como en el proceso de E/A de la escritura en particular. En la línea de lo que ha ocurrido en la educación en general, en el centro en cuestión y, en concreto, en esta aula, la docencia ha pasado a ser en línea. Se ha comenzado a trabajar con diversos recursos como los cuestionarios de Google, el alumnado ha pasado a entregar sus tareas en Word, a la vez que se han descubierto otras herramientas que no se conocían hasta este momento, como las fichas interactivas.

En lo referido a la escritura, a pesar de que la intención por parte de los docentes ha sido seguir trabajando los aspectos lingüísticos desde casa, el alumnado no ha avanzado como solía ocurrir en la escuela presencial. La dificultad para atender de manera individualizada a cada estudiante virtualmente ha hecho que la expresión escrita se haya trabajado con mucha menos frecuencia, provocando así el retroceso de algunos alumnos en esta competencia.

Atendiendo a las cuestiones, se les ha ido dando respuesta a lo largo del proceso de investigación. De este modo, se responderán a continuación:

¿Qué tratamiento hacen de la escritura en el PLC?

La importancia de la escritura se equipara al resto de destrezas lingüísticas en el PLC. Se otorga a la escritura mucha importancia en el aula, dedicando un día de la semana a la expresión escrita y otro a la realización de dictados. Por otro lado, se intenta que comiencen a alternarse en la etapa la escritura manual y la digital, habiéndose incrementado esta última durante la situación de confinamiento

La ortografía, a pesar de ser un criterio más de entre los que se evalúan de las producciones escritas, se enfatiza por parte de la docente/tutora, siendo uno de los aspectos más valorados de los textos.

¿Cómo se concibe la escritura?

La escritura se concibe como un proceso compuesto por diferentes fases y no como mera producción final. Se entiende que está compuesto por cuatro momentos diferentes: 1) el análisis de la situación de comunicación, 2) la planificación, 3) la redacción y, por último, 4) la revisión.

Así mismo, cabe destacar la importancia que tanto la docente/tutora como la coordinadora del PLC otorgan a todo el proceso anterior a la producción final de los textos.

¿Cómo se evalúan los textos escritos?

Los textos se evalúan a través de una rúbrica analítica, que consta de 7 ítems, concediendo a todos la misma importancia. Los ítems son: ortografía, léxico, gramática (pertenecientes a la corrección), cohesión, coherencia, adecuación y presentación. Se valoran con una escala del 1 al 4.

Además, existe una rúbrica adaptada para el alumnado con 6 indicadores. Del mismo modo que con la rúbrica para profesorado, todos los ítems tienen el mismo valor y son valorados del 1 al 4.

¿Qué se entiende por escribir bien?

Se entiende por escribir bien un conjunto de aspectos que caracterizan el texto. En primer lugar, no tener faltas de ortografía, que tenga sentido, que haya enlaces y conexiones y que el vocabulario y los adjetivos sean variados. En definitiva, son dos procesos: por un lado, lo puramente estilístico (grafía, ortografía, márgenes...) y por otro, expresarse correctamente.

¿Qué tipo de estrategias se llevan a cabo en el aula/centro para trabajar la escritura? ¿Se otorga importancia al proceso de andamiaje?

Se suelen realizar actividades tanto individuales como cooperativas en el desarrollo del PLC. Las cooperativas suelen hacerse en la ANL: tareas de expresión escrita, elaboración de trípticos, murales, descripciones de compañeros, de científicos, folletos...

Como actividad de centro, cada año, el Día del Libro se genera un libro de relatos cortos. En los cursos inferiores se trabaja mediante la escritura cooperativa y en los superiores, a nivel individual.

Para ayudar al alumnado con las tareas de escritura se les ofrece guiones, se les muestran modelos, utilizan textos pautados en función de su nivel y las necesidades que tengan. El andamiaje constituye un papel muy importante y en este caso, consiste en ofrecerle a los aprendices consejos, solucionarles dudas, motivarlos a escribir.

¿Qué percepción tiene la discente de las tareas de escritura llevadas a cabo en el aula?

La discente apunta que disfruta de las actividades de escritura, aclarando que prefiere la realización de las tareas grupales.

¿Se estructura la E/A de la escritura en torno a los géneros? ¿Es capaz de identificar la discente las diferentes que subyacen a los distintos géneros discursivos?

Durante el proceso de investigación se ha podido confirmar que la E/A de la escritura se organiza en función de los géneros discursivos. Por parte de la docente y la coordinadora se mencionan principalmente el cuento y la descripción.

Por parte de la discente, se nombran las redacciones, los cuentos, las hipótesis fantásticas, diarios y las cartas. Se observa que la alumna entiende las diferencias y las funciones de cada género, especificando la función de estos en algunas ocasiones: se escriben cartas para comunicarse con personas que viven lejos o escribe diarios para reflejar lo que se hace cada día.

Por otro lado, como último aspecto destacable, comentaba la coordinadora del PLC que, a partir de este curso, el centro va a acogerse también al PMC (Proyecto Matemático de Centro), sumado al programa “Creciendo en Salud” y otros proyectos a los que el centro se acoge. Es por esto que resulta necesario destacar una sobrecarga de proyectos en el centro. El PLC, el cual lleva 4 años vigente en el centro, debería seguir desarrollándose y mejorándose, además de seguir enfocando las formaciones a él. Sin embargo, la coordinadora señalaba que con la nueva puesta en marcha del PMC, las futuras formaciones estarían vinculadas con él.

Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades del PLC

Para concluir este estudio, siguiendo a Romero y Trigo (2018a; 2018b), se ha elaborado una matriz DAFO, a partir de los datos obtenidos mediante las entrevistas y el análisis documental, sobre el PLC del centro educativo en cuestión –*vid.* Figura 11– para determinar las fortalezas y debilidades (factores internos) y las oportunidades y amenazas (factores externos) y poder considerar futuras mejoras.

<i>Factores internos</i>	DEBILIDADES	AMENAZAS	<i>Factores externos</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - Tamaño excesivo del centro (5 líneas) - Dificultad para controlar lo que ocurre en cada aula (debido al tamaño) - Alumnado y familias no evalúan el proyecto - Sobrecarga de proyectos 	<ul style="list-style-type: none"> - Llegada de nuevos docentes cada año - Cambios legislación constantes 	
	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	
	<ul style="list-style-type: none"> - Totalidad del claustro involucrado - Atención a la diversidad - Participación de las familias - Integración de las ANL en el PLC - Percepción positiva del PLC 	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel socioeconómico y cultural medio de las familias - Formación específica para la puesta en marcha del PLC 	

Figura 11. Análisis DAFO del PLC. Fuente: elaboración propia

Limitaciones del estudio y prospección

Durante la realización de este proyecto se han interpuesto en el camino varias situaciones que han cambiado o modificado el rumbo del estudio. Concretamente, el estado de alarma que se impuso en el país ha imposibilitado el desarrollo normal de la docencia en los centros educativos y en la vida en general. Esto ha hecho inviable que el trabajo de campo se llevara a cabo en el propio colegio y que no se hayan podido realizar encuentros físicos con las personas que han participado en dicha investigación.

De cara a futuros estudios, sería interesante acudir al centro educativo y poder ejecutar observaciones en el aula como nuevo método de recogida de información, que ayudaría a constatar, de manera directa, los datos obtenidos.

Además, las entrevistas se habrían realizado cara a cara, lo que habría proporcionado tanto a las informantes como a la investigadora un ambiente más seguro y de confianza.

No obstante, las nuevas tecnologías han contribuido a salvar la situación actual, pudiéndose realizar la investigación con total normalidad y obtener unos resultados que parecen mostrar, en gran medida, la realidad de este proyecto.

Por otro lado, la tarea que se ha realizado con Nvivo (versión prueba) ha supuesto la iniciación a dicho programa por parte de la autora. Por esta razón, el manejo de datos ha entrañado cierta dificultad y la intención perseguida al introducir el trabajo generado con Nvivo al informe no ha sido otra que la de verificar los resultados expuestos.

Asimismo, la utilización de una versión gratuita de prueba ha complicado aún más el trabajo realizado, ya que esta tenía un periodo de expiración de 14 días, la cual tuvo que renovarse dos veces. Por consiguiente, el trabajo tuvo que realizarse hasta tres veces.

Desde la autoría, se resalta su disconformidad y protesta ante los elevados costes que suelen tener este tipo de programas tan útiles para la investigación. Debería fomentarse su uso estableciendo costes económicos para personas que se inician en este mundo, en vez de limitar su utilización con costes altos e inaccesibles para usuarios de este perfil.

Al respecto, cabe resaltar que este solo ha sido el comienzo pero se tiene como propósito continuar con la formación en este ámbito a fin de poder realizar análisis de datos más profundos y amplios con ayuda de Nvivo en futuros proyectos.

En la línea de lo comentado, se considera necesario destacar que las conclusiones emitidas no son generalizables, sino que se trata de mostrar esta realidad determinada de la manera más concreta posible y que pueda servir de modelo o ejemplo a futuros centros que pretendan acogerse a un Proyecto Lingüístico de Centro.

A modo de resumen, ejecutar un trabajo de estas características me ha permitido iniciarme en el mundo de la investigación, más concretamente en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y La Literatura. Mi pasión por la escritura me ha llevado a sentir especial interés y curiosidad por explorar este campo. Aunque se hayan dado situaciones excepcionales, trabajar desde este prisma ha supuesto todo un descubrimiento para mí, por lo que no será la última vez que indague sobre él.

Con miras a los próximos años, prima el deseo por continuar con mi formación, seguir aprendiendo y poder profundizar mucho más sobre los aspectos estudiados, llegando en algún momento a culminar con la ejecución y publicación de una tesis doctoral.

Los colegios están muy necesitados de docentes que persigan una mejora continua de su práctica, que quieran investigar y que mantengan el vínculo con la comunidad universitaria.

Como docente de EP, es mi responsabilidad y mi deseo hacer todo lo que está en mi mano para mejorar esta situación. Docentes motivados, responsables y con iniciativa de cambio son los que hacen falta para que la educación siga avanzando y siento que es ese mi cometido.

7. Referencias bibliográficas

- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en Investigación Educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Aguilar Peña, P., Albarrán Vergara, P., Errázuriz Cruz, M. y Lagos Paredes, C. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 7-26.
- Alsina Masmitjà, J. (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias. Cuadernos de Docencia Universitaria*. Octaedro.
- Álvarez Angulo, T. (2006). Didáctica de la escritura en la formación del profesorado. *Lenguaje y Textos*, (23-24), 47-63.
- Álvarez Angulo, T. (2007). Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en colaboración en Educación Primaria. En T. Álvarez Angulo y P. Fernández Martínez (coords.), *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo* (pp. 79-102). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Ballesteros Pérez, D. V. (2016). El lenguaje escrito como canal de comunicación y desarrollo humano. *Razón y Palabra*, 20(93), 442-455.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla
- Boillos Pereira, M. M. (2017). Propuesta para la enseñanza de la escritura a través de los géneros en la Educación Secundaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 11-28. <https://doi.org/10.5209/DIDA.57127>
- Camps, A. (1993). La enseñanza de la composición escrita. *Cuadernos de pedagogía*, (216), 19-21.
- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23, 69-78.
- Camps, A. (s.f). Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en primaria y secundaria [Entrada blog]. https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_sietepincipios_annacamps.pdf/bfe454a5-3e65-4f1b-9470-bd78c5bf68d9
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.

- Cisneros Estupiñán, M. y Vega Pulido, V. (2011). *En busca de la calidad educativa a partir de procesos de lectura y escritura*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 229-247.
- De la Cruz, M., Scheuer, N., Echenique, M. y Pozo, J. I. (2011). Niños de educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza de la escritura. *Revista de Educación*, (354), 689-712.
- Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado (2018). *Programa Proyecto Lingüístico de Centro. Dossier Curso 2018 - 2019*. Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Recuperado de: <https://bit.ly/34w7AYr>
- Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado (s.f.). *Programa para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Leer, escribir, escuchar, hablar para la vida*. Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Recuperado de: <https://bit.ly/35yTEOD>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Fabregat Barrios, S. (2019). El programa «Proyecto Lingüístico de Centro»: una propuesta interdisciplinar de mejora de la competencia comunicativa en los centros escolares de Andalucía. *e-SEDLL*, (2), 1-15. <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/default.htm>
- Fernández, M., Lucero, M. y Montanero, M. (2014). Relación entre recursos didácticos para la evaluación de la escritura narrativa en Educación Primaria. *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, 3, 301-306.
- Fernández, M., Lucero, M. y Montanero, M. (2016). Rojo sobre negro. ¿Cómo evalúan los maestros las redacciones de sus estudiantes? *Revista de Educación*, (372), 63-86.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Fink, A. (2003). *The survey handbook*. Sage.
- Fischman, M. (2001). Informed consent. En B. D. Sales y S. Folkman (Eds.), *Ethics in research with human participants* (pp. 35-48). APA.
- Fons, M. y Buisán, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de práctica docente. *Cultura y Educación*, 24(4), 401-413.
- Fontich, X. y Camps, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo*, (22), 11-27.

- Gallego Ortega, J. L. (2012). Cómo estructuran el contenido de la escritura alumnos de Educación Primaria. *Contextos Educativos*, 15, 9-26.
- García Velázquez, A. (2001). La vida de la escritura. *Pulso*, (24), 27-46.
- Gil, M. R. y Bigas, M. (2012). Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial. *Exedra*, (6), 140-150.
- Giraldo Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22(38), 39-58.
- González, X., Buisán, C. y Sánchez, S. (2009) Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 32(2), 153-169.
- Lennart, J. (2014). Pair assessment of pupil writing: A dialogic approach for studying the development of writer competence. *Assessing Writing*, (20), 37-52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2014.01.002>
- León Llamas, R. M., Reyes Márquez, R., Jiménez Jiménez, M. D. y Fabregat Barrios, S. (s.f.). *Orientaciones y herramientas para la evaluación de un PLC. Material de Referencia para la Elaboración de un PLC*. Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Recuperado de: <https://bit.ly/36UX7aD>
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa (5ª edición)*. Pearson.
- Miles, M. B. Y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. A new sourcebook of methods*. Sage Publications.
- Milian Gubern, M. y Ribas Seix, T. (2016). Enseñar y aprender a escribir. En J. Palou Sangrà y M. Fons Esteve (coords.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Primaria* (pp. 197-211). Síntesis.
- Miras, M., Solé, I. y Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 43-459.
- Parodi, G. (2008). Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, 51(80), 19-55.
- Pognante, P. (2006). Sobre el concepto de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 65-97.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed. [versión 23.3 en línea]. Consultado en: <https://dle.rae.es>.
- Real, R. y Vargas, J. M. (1996). The Probabilistic Basis of Jaccard's Index of Similarity. *Systematic Biology*, 45(3), 380-385.

- Robledo, B. y Rodríguez, A. (2001). *Lectura, comunicación y convivencia: Guía del animador de lectura*. Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Rodríguez Gómez, G. (2004). *Proyecto Docente: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*. Universidad de Cádiz.
- Rodríguez Gómez, G. (2011). *Técnicas e instrumentos para la investigación*. UNIR.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez Gómez, G., y Gómez Ruiz, M. A. (2010). Análisis de contenido y textual de datos cualitativos. En S. Nieto Martín. (Ed.), *Principios, Métodos y Técnicas esenciales para la Investigación Educativa* (pp. 447-469). Dykinson.
- Rodríguez Martín, I. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. *Perfiles Educativos*, 39(156), 18-36.
- Rodríguez Martín, I. y Clemente Linuesa, M. (2013). Creencias, intenciones y prácticas en la enseñanza de la lengua escrita. Estudio de caso. *Profesorado*, 17(2), 328-345.
- Romero, M. F. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, (458), 1-5.
- Romero, M. F. y Trigo, E. (2018a). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del máster de profesorado de secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 73-96.
- Romero, M. F. y Trigo, E. (2018b). Los proyectos lingüísticos de centro. Desarrollar la comprensión lectora en áreas no lingüísticas. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 79, pp. 51-59.
- Sañudo, L. E. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, (6), 83-98.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos escritos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (58), 43-64.
- Silva-Peña, I., Tapia, R. e Ibáñez, M. (2016). Concepciones Docentes sobre la Escritura en Primer Año de Educación Básica. *Paradigma*, 37(1), 46-60.
- Sotomayor, C., Ávila, N. y Jéldrez, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santillana.
- Swales, J. (1996). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.

- Villalón, R. y Mateos, M (2014). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 32(2), 219-232. <http://doi.org/10.1174/021037009788001761>
- White, M. J. y Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166-189.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods (5th Ed.)*. Sage Ltd.

8. Anexos

Anexo I. Guion de la entrevista a la docente/tutora. Referentes teóricos

ENTREVISTA A LA DOCENTE/TUTORA	
Dimensiones	Preguntas
<i>Presentación</i>	¿Cuál es su nombre?
	¿Cuántos años de experiencia docente tiene?
	¿Es usted generalista o dispone de alguna especialidad?
	¿Cuánto tiempo lleva trabajando en este centro? ¿Se siente bien aquí?
	¿Le gusta su trabajo?
<i>Biografía escritora y creencias</i>	En su etapa como alumna, ¿cómo le enseñaron a escribir?
	¿Se asemejan las prácticas que usted lleva a cabo como docente a las que practicaba como alumno?
	¿Ha participado en actividades formativas relacionadas con la lectura y la escritura? ¿Podría describirlas?
	¿Da usted importancia al proceso de escritura o prefiere valorar las producciones escritas de los estudiantes una vez finalizadas?
	¿Qué entiende por escribir bien?
	¿Qué importancia concede a la escritura en su práctica diaria?
	¿Qué pretende conseguir a final de curso con los estudiantes en relación a la escritura?
	¿Se considera una escritora competente?
	¿Se considera que está actualizada lingüísticamente para ejercer como modelo lingüístico?
<i>Planificación docente de la escritura</i>	¿Sigue un modelo/criterio común de centro en la enseñanza de la escritura?
	¿Integra las prácticas de escritura en las asignaturas no lingüísticas?
	¿Vincula la enseñanza de la escritura a géneros discursivos de la unidad didáctica en la que se trabaja?
	¿Trabaja la escritura desde diferentes situaciones comunicativas (personal, académica y social)?
	¿Planifica la escritura de manera cohesionada con el resto de destrezas lingüísticas?
	¿Realizas prácticas de escritura en soportes digitales como ordenador, tabletas...? ¿Están planificadas?
<i>Estrategias didácticas y organización del aula</i>	¿Cómo organiza a los alumnos en el aula para las tareas de escritura? ¿Se ayudan entre ellos? ¿Cómo?
	¿Propone actividades de escritura colaborativa?
	¿Podría describirnos tres actividades que realiza normalmente en su aula?
	¿Cuál cree que es el papel del alumno en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita?
	¿Y del profesor maestro-a?
	¿Tiene previsto un momento determinado durante el día para trabajar la escritura? ¿O aprovecha situaciones que surgen de forma inesperada? ¿Podría poner un ejemplo?
	¿Qué hace para que los niños y niñas se mantengan motivados y comprometidos con la escritura?
	¿Cómo logra que los niños y niñas comprendan la importancia y el enfoque de las tareas de escritura?
<i>Procesos de escritura (planificación, textualización y revisión)</i>	¿Cómo ayuda a los niños y niñas a planificar las ideas antes de llevar a cabo la escritura de un texto?
	¿Al encomendar la tarea de escribir un texto a sus estudiantes, les muestra modelos?
	¿Considera estrategias diversificadas para la producción de los textos, acordes a los intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de su alumnado? ¿Podría poner algún ejemplo?
	¿Qué dificultades suelen encontrar los alumnos a la hora de escribir?
	Ante las dificultades presentadas por los estudiantes ¿qué soluciones plantea?
	¿Cómo atiende a la diversidad encontrada?

	¿Qué estrategias propone a su alumnado para revisar los textos?
	¿Cómo propicia el correcto uso de las reglas ortográficas en el aula?
	¿Qué aspectos de la ortografía corrige en los escritos?
	¿Cómo se los indica a los niños y niñas?
	¿Hace algún tipo de actividad para que rehabiliten sus errores?
	¿Disponen de algún instrumento para realizar sus revisiones con autonomía?
	¿Cómo se lleva a cabo la edición de los textos?
	¿Podría describirnos cómo sería un texto perfecto en su versión final?
Retroalimentación y evaluación de la escritura	¿Qué aspectos evalúa a la hora de evaluar un texto?
	¿Qué aspectos valora más?
	¿Cómo devuelve al alumnado un texto corregido por usted?
	¿Qué instrumentos, materiales o soportes utiliza para retroalimentar los textos que producen los estudiantes?
	¿Cómo lleva a cabo la evaluación de los textos?
	¿Participan sus alumnos en este proceso?
	¿De qué instrumentos hace uso para medir la calidad textual?
	¿Cómo suele comprobar el progreso de los estudiantes?
Escribir en pandemia	¿Cómo informa a las familias sobre el progreso de sus estudiantes?
	¿Cómo ha afectado la pandemia en su <i>modus docendi</i> , en general, y en el trabajo de la escritura, en particular?
	¿Se siente preparado desde el punto de vista tecnológico para afrontar esta situación de tele-docencia?
	¿Qué recursos ha descubierto en esta situación para retroalimentar el trabajo de sus estudiantes?
	¿Qué papel ha desempeñado la CCL en el desarrollo de la tele-docencia?
	¿Qué dificultades está encontrando?
	¿Qué demandaría a las Universidades y Administraciones de cara a la formación inicial y permanente del profesorado para afrontar estas situaciones?

Referentes teóricos

Fons, M. y Buisán, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de práctica docente. *Cultura y Educación*, 24(4), 401-413.

Fontich, X. y Camps, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo*, (22), 11-27.

González, X., Buisán, C. y Sánchez, S. (2009) Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 32(2), 153-169.

Rodríguez Martín, I. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. *Perfiles Educativos*, 39(156), 18-36.

Rodríguez Martín, I. y Clemente Linuesa, M. (2013). Creencias, intenciones y prácticas en la enseñanza de la lengua escrita. Estudio de caso. *Profesorado*, 17(2), 328-345.

Anexo II. Guion de la entrevista a la coordinadora del PLC

ENTREVISTA A LA COORDINADORA DEL PLC	
Dimensiones	Preguntas
<i>Presentación</i>	¿Cuál es su nombre?
	¿Cuántos años de experiencia docente tiene?
	¿Es usted generalista o dispone de alguna especialidad?
	¿Cuánto tiempo lleva trabajando en este centro? ¿Se siente bien aquí?
	¿Le gusta su trabajo?
<i>Biografía escritora y creencias</i>	En su etapa como alumna, ¿cómo le enseñaron a escribir?
	¿Se asemejan las prácticas que se llevan a cabo con el PLC a las que practicaba como alumno?
	¿Podría decir que existe una línea común de la enseñanza de la escritura en el centro?
	¿Ha participado en actividades formativas relacionadas con la lectura y la escritura?
	¿Podría describirlas?
	¿Cree que es importante que en la formación participe todo el claustro? ¿Por qué?
	¿Y qué entiende por escribir bien?
	¿Considera que su manera de entender la escritura ha ayudado a construir el PLC de su centro?
	¿Dentro del centro, qué importancia se concede a la escritura en el aula?
<i>Estrategias didácticas y organización del aula</i>	¿Qué pretenden conseguir con los estudiantes en relación con la escritura?
	¿Qué objetivos se persiguen en torno a la escritura con la puesta en práctica del PLC?
	¿Qué papel toma la escritura en las ANL?
	¿Cómo se ha tenido en cuenta el contexto en el diseño del PLC?
	¿Organizan la E/A de la escritura en torno a los géneros discursivos?
	¿Trabajan la escritura desde un proceso colaborativo hacia la escritura individual?
	¿Podría citar las tres actividades más significativas realizadas en el centro en torno a la escritura?
	¿Cómo se suelen organizar las clases para las tareas de escritura?
	¿Qué tratamiento se hace en el aula de la diversidad a la hora de escribir?
<i>Procesos de escritura (planificación, textualización y revisión)</i>	¿Han diseñado instrumentos o procedimientos comunes para ayudar al alumnado a planificar las ideas antes de llevar a cabo la escritura de un texto?
	¿Al encomendar la tarea de escribir un texto a los estudiantes, como pauta general, les muestra modelos?
	¿Disponen de un plan para el tratamiento de la ortografía en el centro?
	¿Han consensuado desde el centro estrategias diversificadas para la producción de los textos, acordes a los intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de su alumnado? ¿Podría poner algún ejemplo?
	¿Qué dificultades suelen encontrar los alumnos a la hora de escribir?
	Ante las dificultades presentadas por los estudiantes ¿qué soluciones plantean desde el centro?
	¿Disponen de instrumentos o procedimientos consensuados para la revisión de textos por parte del alumnado?
	¿Han consensuado procedimientos comunes para la edición de los textos?
	¿Disponen de un manual de estilo?
	¿Han tenido la oportunidad de debatir sobre cómo sería un texto perfecto en su versión final?
<i>Retroalimentación y evaluación de la escritura</i>	¿Qué criterios siguen para evaluar los textos escritos?
	¿A qué aspectos se ha consensuado dar mayor importancia?
	¿De qué instrumentos se hace uso en el centro para medir la calidad textual?

	¿Cómo se comprueba el progreso de los estudiantes en relación con la escritura? ----- ¿Han consensuado alguna pauta para retroalimentar las producciones escritas de los estudiantes? ----- ¿Participan los estudiantes en el proceso de evaluación de sus producciones? ----- ¿Qué procedimientos han consensuado para informar a las familias sobre el progreso de los estudiantes? -----
<i>Agentes implicados y formación</i>	¿Cómo es la implicación del profesorado en el proyecto? ----- ¿Qué importancia se otorga a las familias en dicho proyecto? ----- ¿Les parece importante la formación del profesorado? ¿Qué formaciones reciben con relación a la E/A de la escritura? -----
<i>Evaluación de los consensos</i>	Al acabar el curso, ¿se conoce la percepción de todos los agentes implicados? ----- ¿Qué mejoras se van observando de cara a la competencia en escritura de los alumnos? ----- ¿Qué tipo de actuaciones se proponen de cara al siguiente año? -----
<i>Escribir en pandemia</i>	¿Cómo cree que ha afectado la pandemia en el <i>modus docendi</i> del profesorado, en general, y en el trabajo de la escritura, en particular? ----- ¿Está el profesorado de su centro preparado desde el punto de vista tecnológico para afrontar esta situación de tele-docencia? ----- ¿Qué recursos han descubierto en esta situación para retroalimentar el trabajo de los estudiantes? ----- ¿Cómo ha afrontado el profesorado la situación sobrevenida? ----- ¿Qué dificultades están encontrando? ----- ¿Qué demandaría a las Universidades y Administraciones de cara a la formación inicial y permanente del profesorado para afrontar estas situaciones? -----

Anexo III. Guion de la entrevista a la estudiante. Referentes teóricos

ENTREVISTA A LA ESTUDIANTE	
Dimensiones	Preguntas
<i>Presentación</i>	¿Cómo te llamas?
	¿Cuántos años tienes?
	¿Te gusta ir al cole? ¿Te lo pasas bien allí?
	¿Cómo te ha ido el curso?
<i>Biografía escritora y creencias</i>	¿Te gusta escribir? ¿Por qué?
	¿Para qué sirve escribir?
	¿Qué entiendes por escribir bien?
	¿Cómo te consideras como escritor-a? ¿Qué te gusta?
	¿Qué dificultades encuentras a la hora de escribir?
	¿Recuerdas cuándo aprendiste a escribir?
	¿Recuerdas cómo aprendiste a escribir?
	¿Te gusta cómo estás aprendiendo a escribir o te gustaría que cambiaran algo?
	¿Has notado cambios según el maestro o maestra que te ha enseñado?
	¿Qué tipo de textos sueles escribir en el colegio? Ponme tres ejemplos al menos.
	¿Sueles escribir en casa? ¿Qué escribes? (cartas, diario...) ¿Para qué te sirve escribir un diario?
	¿Qué prefieres escribir en el ordenador o a mano? ¿Qué te gusta más de cada uno?
	¿Cómo le enseñarías a escribir a un niño o una niña de tu misma edad, que no sabe y quiere aprender?
	¿Escribís en clase? ¿Puedes ponerme algún ejemplo de actividad en la que escribáis?
<i>Estrategias didácticas</i>	Las tareas de escritura ¿las sueles hacer individualmente o en equipo?
	¿Te parecen divertidas esas actividades?
	¿Te han contado tus profesores lo importante que es escribir bien?
	¿Te ayudan tus profesores a escribir? Si es así ¿Cómo lo hacen?
	¿Te han proporcionado tus profesores algún guion o pautas para revisar los escritos que haces?
	¿Te resultan útiles las aportaciones de tus profesores para mejorar tus escritos?
	¿Cómo suelen dar feedback de tus escritos los profesores?
	Antes de escribir un texto, ¿piensas qué tipo de texto/género es?
<i>Procesos de escritura (planificación, textualización y revisión)</i>	Al escribir un texto ¿te dan tus profesores algún modelo? ¿Reflexionáis sobre las estructuras?
	Antes de escribir ¿soléis hablar en clase sobre lo que vais a hacer?
	¿Realizas algún tipo de guion antes de lanzarte a escribir?
	¿Te han dado en el colegio un guion o rúbrica para que conozcas los aspectos que debe tener un texto correcto?
	¿Sueles revisar los textos que escribes? Si es así, ¿en qué aspectos te fijas más?
	¿Tienes un guion para revisar tus textos?
	¿Existen unas normas comunes para presentar tus trabajos o elaborar tu cuaderno?
	¿Conoces los criterios con los que evalúan tus textos los profesores?
<i>Retroalimentación y evaluación de la escritura</i>	¿Notas diferencias en la forma de trabajar la escritura con tus profesores?
	¿Qué aspectos crees que valoran más tus profesores al evaluar tus escritos?
	¿Cómo te devuelven tus profesores un texto revisado por ellos?
	¿Qué instrumentos, materiales o soportes utilizan para retroalimentar los textos que escribes?
	¿Sabes cómo llevan a cabo la evaluación de tus textos?

	¿Participas de alguna manera en la evaluación de los textos? Por ejemplo, intercambiado el cuaderno con tus compañeros, analizando juntos un texto para intentar mejorarlo, etc. ¿Cuándo tus profesores te dan feedback sobre tus escritos, sabes qué debes hacer para mejorarlos? ¿Está informada tu familia sobre tus avances?
<i>Escribir en pandemia</i>	¿Has notado mucha diferencia entre las clases del colegio y las clases en casa? ¿Percibes igual las indicaciones de los profes? ¿Qué dificultades estás encontrando en estos momentos para realizar las tareas? ¿Qué es lo que más echas en falta de las clases presenciales?

Referentes teóricos

De la Cruz, M., Scheuer, N., Echenique, M. y Pozo, J. I. (2011). Niños de educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza de la escritura. *Revista de Educación*, (354), 689-712.

Anexo IV. Lista de control para el análisis documental del PLC. Referentes teóricos

LISTA DE CONTROL				
	Criterios	SÍ	NO	Observación
<i>Diseño</i>	El PLC surge del diagnóstico de necesidades educativas del centro vinculadas a la CCL.			
	Se definen el contexto y el nivel de competencia en CCL del alumnado, adaptándose el proyecto al contexto y al punto de partida.			
	Se elaboran los análisis DAFO y CAME partiendo del contexto del centro, tomando conciencia de los elementos que pueden influir en la puesta en práctica del proyecto.			
	El PLC constituye un objetivo transversal y transdisciplinar en el Plan Anual del centro, marcándose en dicho proyecto unas metas claras y viables para su alcance.			
	Se incluyen las áreas no lingüísticas, especificando el papel que toman tanto las áreas lingüísticas como las no lingüísticas y coordinándose entre ellas.			
	Se establecen objetivos anuales de carácter de centro para la CCL.			
	Las diferentes asignaturas se programan teniendo en cuenta las medidas establecidas en el PLC.			
<i>Actuaciones y actividades de aula</i>	Se hace hincapié en la inclusión de actividades colaborativas.			
	Se hace uso de las TIC.			
	Se trabajan los procesos de creación frente al producto de la práctica escrita.			
	Se trabaja la escritura desde diferentes situaciones comunicativas (personal, académica y social).			
	Se marcan líneas de actuación que están vinculadas con el enfoque funcional-comunicativo, las metodologías AICLE y CIL, fomento del Plan Lector y la Biblioteca de Centro.			
	Se hace mención a la atención a la diversidad en la CCL.			
	Se incluyen concreciones de actuación por curso o ciclo (mapas de géneros, pautas, rúbricas...).			
	Se elabora un cronograma de trabajo que incluya las estrategias de trabajo de la CCL donde se aprecie la coordinación vertical y horizontal.			
	Se acuerda la creación de documentos específicos referidos a buenas prácticas docentes.			
	Se trabaja con una metodología basada en proyectos.			
<i>Agentes implicados y formación</i>	Se especifica un equipo de coordinación educativa vinculado al PLC.			
	Se implican y participan todos los docentes del centro y toda la Comunidad Educativa.			
	Se otorga importancia a la participación de las familias informándolas de los objetivos y			

	estrategias a seguir en el PLC.			
	Se establecen reuniones periódicas con agentes externos (como asesores del CEP o inspección educativa) para tratar cuestiones relacionadas con el PLC como la evaluación de logros, dificultades, etc.			
	Se establece un calendario de reuniones, en la que los equipos técnicos evalúan los logros, dificultades y necesidades del PLC.			
	La formación específica está relacionada con el PLC y participa el equipo directivo del centro.			
	La formación específica está relacionada con el PLC y participa todo el profesorado del centro.			
<i>Evaluación</i>	Se lleva a cabo un diagnóstico para la toma de decisiones.			
	Se lleva a cabo una evaluación de los procesos y resultados.			
	Se establecen indicadores claros de evaluación.			
	Se reflejan o anexan los instrumentos de evaluación.			
	Se proponen mejoras y nuevas líneas de actuación de cara al año siguiente.			
	La evaluación de la competencia lingüística se realiza en relación con los acuerdos consensuados en el PLC.			
	El equipo directivo completa un cuestionario de autoevaluación para valorar los procesos implementados con el PLC.			
	El profesorado completa un cuestionario de autoevaluación de los procesos, las actuaciones llevadas a cabo y la formación recibida.			
	El alumnado completa un cuestionario de autoevaluación de los procesos, valorando la preparación y la formación.			
<i>Percepción del PLC</i>	Las familias completan un cuestionario en el que valoran los procesos llevados a cabo con el PLC.			
	Se conoce el grado de satisfacción del equipo directivo con la implicación del centro.			
	Se conoce el grado de satisfacción del profesorado con la implementación del PLC.			
	Se conoce el grado de satisfacción del alumnado con la utilidad y aplicación del PLC.			
	Se conoce la opinión del personal de administración y servicio con respecto al PLC.			
	Se conoce el grado de satisfacción de las familias con la utilidad y aplicación del PLC.			
	Existe un espacio virtual en el que se refleje, hacia el mundo exterior, el trabajo realizado con el PLC.			

Referentes teóricos

Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado (2018). *Programa Proyecto Lingüístico de Centro. Dossier Curso 2018 - 2019*. Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Recuperado de: <https://bit.ly/34w7AYr>

Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado (s.f.). *Programa para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Leer, escribir, escuchar, hablar para la vida*. Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Recuperado de: <https://bit.ly/35yTEOD>

León Llamas, R. M., Reyes Márquez, R., Jiménez Jiménez, M. D. y Fabregat Barrios, S. (s.f.). *Orientaciones y herramientas para la evaluación de un PLC. Material de Referencia para la Elaboración de un PLC*. Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Recuperado de: <https://bit.ly/36UX7aD>

Romero, M. F. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, (458), 1-5.

Romero, M. F. y Trigo, E. (2018). Los proyectos Lingüísticos de Centro. Desarrollar la comprensión lectora en áreas no lingüísticas. *Actualización y Reflexión*, (79), 51-59.

Anexo V. Tabla de metodología de la investigación

Agentes triangulados	Objetivos específicos	Cuestiones de investigación	Instrumentos de recogida de información	Estructura	Validación
Profesorado Docente/tutora Coordinadora del PLC	I. Conocer la concepción de la escritura desde la perspectiva docente en un centro PLC a través de las entrevistas a una docente/tutora de 5º de EP y a la coordinadora del propio PLC. IV. Comprender los cambios que se han producido en la docencia y, en particular, en la escritura con motivo de la pandemia.	- ¿Cómo se concibe la escritura? - ¿Cómo se evalúan los textos escritos? - ¿Qué se entiende por escribir bien? - ¿Qué tipo de estrategias se llevan a cabo en el aula/centro para trabajar la escritura? ¿Se otorga importancia al proceso de andamiaje? - ¿Se estructura la E/A de la escritura en torno a los géneros? - ¿Qué cambios ha producido la pandemia en la docencia y en la escritura?	a) Entrevista semiestructurada a la docente/tutora b) Entrevista semiestructurada a la coordinadora del PLC	a) 57 preguntas abiertas en 7 dimensiones b) 51 preguntas abiertas en 8 dimensiones	Juicio de expertos
	II. Identificar la concepción de escritura de una estudiante de 5º de EP, además de conocer su percepción sobre el tratamiento que hacen sus docentes de la escritura en el aula. IV. Comprender los cambios que se han producido en la docencia y, en particular, en la escritura con motivo de la pandemia.	- ¿Qué percepción tiene la discente de las tareas de escritura llevadas a cabo en el aula? - ¿Es capaz de identificar las diferencias que subyacen a los distintos géneros? - ¿Qué cambios ha producido la pandemia en la docencia y en la escritura?	c) Entrevista semiestructurada a la estudiante	c) 46 preguntas abiertas en 6 dimensiones	

<i>Documentación del centro (PLC)</i>	<p>III. Analizar el Proyecto Lingüístico de Centro del colegio en cuestión desde la perspectiva de la escritura como proceso.</p> <p>IV. Comprender los cambios que se han producido en la docencia y, en particular, en la escritura con motivo de la pandemia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tratamiento hacen de la escritura en el Proyecto Lingüístico de Centro? - ¿Se estructura la E/A de la escritura en torno a los géneros? - ¿Cómo se evalúan los textos escritos? 	d) Lista de control	d) 40 ítems en 5 dimensiones	Juicio de expertos
--	--	--	---------------------	------------------------------	--------------------

Anexo VI. Consentimiento Informado para la docente/tutora



Facultad de Ciencias de la Educación
Máster Universitario en Investigación
Educativa para el Desarrollo
Profesional del Docente

Campus Universitario de Puerto Real
Avda. República Saharaui, s/n
11519-Puerto Real (Cádiz)
www.uca.es/educacion
master.iedpd@uca.es

TÍTULO DEL ESTUDIO

Tratamiento de la escritura en un Proyecto Lingüístico de Centro

Investigadora:
Maraver-Landero, Rocío

Usted ha sido invitado a participar en un estudio de investigación. Antes de que decida participar en el estudio, por favor, lea este consentimiento cuidadosamente.

Este proyecto persigue indagar sobre el tratamiento de la escritura en un aula de 5º de EP de un centro acogido al Proyecto Lingüístico de Centro. Más concretamente, se trata de conocer la percepción que tiene una alumna sobre el tratamiento que hacen sus docentes de la escritura en el aula, identificar la percepción de su docente/tutora y de la coordinadora del PLC y analizar el PLC del colegio en cuestión.

El estudio será realizado en el marco del Trabajo de Fin de Máster de Investigación Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad de Cádiz.

En todo momento se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos y se mantendrá siempre el anonimato en la redacción del ensayo.

Si usted se compromete a colaborar con nosotros, deberá participar en una entrevista. Una vez transcrita la entrevista, se le enviará la transcripción para comprobar si está de acuerdo o si le parece oportuno realizar alguna modificación. Aun así, puede decidir abandonar el estudio en el momento que lo desee.

CONSENTIMIENTO INFORMADO Y COMPROMISO

Yo, _____, como docente/tutora de dicho centro, acepto de manera voluntaria que se me incluya como participante en el proyecto de Investigación *Tratamiento de la escritura en un Proyecto Lingüístico de Centro*, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad la información sobre dicho trabajo.

Nombre y firma de la investigadora

Nombre y firma de la persona informante

Lugar: _____ Fecha: _____

Anexo VII. Consentimiento Informado para la coordinadora del PLC



Universidad de Cádiz

 40 Años 1979-2019
Universidad con futuro

 Facultad de Ciencias de la Educación
 Máster Universitario en Investigación
 Educativa para el Desarrollo
 Profesional del Docente

 Campus Universitario de Puerto Real
 Avda. República Saharaui, s/n
 11519-Puerto Real (Cádiz)
www.uca.es/educacion/masteriedpd@uca.es

TÍTULO DEL ESTUDIO

Tratamiento de la escritura en un Proyecto Lingüístico de Centro

Investigadora:

Maraver-Landero, Rocío

Usted ha sido invitado a participar en un estudio de investigación. Antes de que decida participar en el estudio, por favor, lea este consentimiento cuidadosamente.

Este proyecto persigue indagar sobre el tratamiento de la escritura en un aula de 5º de EP de un centro acogido al Proyecto Lingüístico de Centro. Más concretamente, se trata de conocer la percepción que tiene una alumna sobre el tratamiento que hacen sus docentes de la escritura en el aula, identificar la percepción de su docente/tutora y de la coordinadora del PLC y analizar el PLC del colegio en cuestión.

El estudio será realizado en el marco del Trabajo de Fin de Máster de Investigación Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad de Cádiz.

En todo momento se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos y se mantendrá siempre el anonimato en la redacción del ensayo.

Si usted se compromete a colaborar con nosotros, deberá participar en una entrevista. Una vez transcrita la entrevista, se le enviará la transcripción para comprobar si está de acuerdo o si le parece oportuno realizar alguna modificación. Aun así, puede decidir abandonar el estudio en el momento que lo desee.

CONSENTIMIENTO INFORMADO Y COMPROMISO

Yo, _____, como coordinadora del PLC, acepto de manera voluntaria que se me incluya como participante en el proyecto de Investigación *Tratamiento de la escritura en un Proyecto Lingüístico de Centro*, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad la información sobre dicho trabajo.

Nombre y firma de la investigadora

Nombre y firma de la persona informante

Lugar: _____ Fecha: _____

Anexo VIII. Consentimiento Informado para el representante legal de la estudiante



Universidad de Cádiz

 40 Años 1979-2019
Universidad con futuro

 Facultad de Ciencias de la Educación
 Máster Universitario en Investigación
 Educativa para el Desarrollo
 Profesional del Docente

 Campus Universitario de Puerto Real
 Avda. República Saharaui, s/n
 11519-Puerto Real (Cádiz)
www.uca.es/educacion/masteriedpd@uca.es

TÍTULO DEL ESTUDIO

Tratamiento de la escritura en un Proyecto Lingüístico de Centro

Investigadora:

Maraver-Landero, Rocío

La menor ha sido invitada a participar en un estudio de investigación. Antes de que decidan sobre su participación en el estudio, por favor, lean este consentimiento cuidadosamente.

Este proyecto persigue indagar sobre el tratamiento de la escritura en un aula de 5º de EP de un centro acogido al Proyecto Lingüístico de Centro. Más concretamente, se trata de conocer la percepción que tiene una alumna sobre el tratamiento que hacen sus docentes de la escritura en el aula, identificar la percepción de su docente/tutora y de la coordinadora del PLC y analizar el PLC del colegio en cuestión.

El estudio será realizado en el marco del Trabajo de Fin de Máster de Investigación Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad de Cádiz.

En todo momento se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos y se mantendrá siempre el anonimato en la redacción del ensayo.

Si se comprometen a colaborar con nosotros, deberá participar en una entrevista y en la realización de un test. Una vez transcrita la entrevista, se les enviará la transcripción para comprobar si están de acuerdo o si les parece oportuno realizar alguna modificación. Aun así, pueden decidir abandonar el estudio en el momento que lo deseen.

CONSENTIMIENTO INFORMADO Y COMPROMISO

Yo, _____, como padre/madre/tutor legal de la participante, acepto de manera voluntaria que se incluya a la menor como informante en el proyecto de Investigación *Tratamiento de la escritura en un Proyecto Lingüístico de Centro*, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad la información sobre dicho trabajo.

Nombre y firma de la investigadora

Nombre y firma de la persona informante

Lugar: _____ Fecha: _____

Anexo IX. Transcripción entrevista a la docente/tutora

ENTREVISTA A LA DOCENTE/TUTORA
Dimensiones/Preguntas
<i>Presentación</i>
<i>¿Cuál es su nombre?</i>
<i>¿Cuántos años de experiencia docente tiene?</i>
Seis.
<i>¿Es usted generalista o dispone de alguna especialidad?</i>
Soy especialista en Pedagogía Terapéutica.
<i>¿Cuánto tiempo lleva trabajando en este centro? ¿Se siente bien aquí?</i>
Este curso nada más. Sí, sí, muy bien, genial.
<i>¿Le gusta su trabajo?</i>
Sí, me gusta mucho, me encanta.
<i>Biografía escritora y creencias</i>
<i>En su etapa como alumna, ¿cómo le enseñaron a escribir?</i>
Pues lo típico, la m con la a, ma, la m con el e, me. Todo muy muy tradicional.
<i>¿Se asemejan las prácticas que usted lleva a cabo como docente a las que practicaba como alumno?</i>
No, no se asemeja mucho porque se parte mucho más del fonema antes de lo que es la grafía. Yo también he trabajado en otros coles en primer ciclo y la lectoescritura tradicional en algunos centros se sigue utilizando pero por lo general se suelen utilizar métodos mixtos, más que nada porque cada niño y cada niña son diferentes. Hay niños que en casa le enseñan que la m con la a es ma, entonces pues, también un poco por facilitar la comprensión a los niños.
<i>¿Ha participado en actividades formativas relacionadas con la lectura y la escritura? ¿Podría describirlas?</i>
Sí, sí, hicimos un proyecto verticalizado de la lengua en un centro y era como un PLC. Nosotros estipulamos qué contenidos se iban a trabajar en cada nivel y cómo se iba a trabajar, de manera que en todos los niveles se fuera trabajando de manera escalonada la escritura. Fue así porque notamos que la expresión escrita fallaba mucho.
<i>¿Da usted importancia al proceso de escritura o prefiere valorar las producciones escritas de los estudiantes una vez finalizadas?</i>
No, yo creo que la base es muy importante porque, además, los niños y las niñas se sienten más seguros después a la hora de escribir. Si tú no le enseñas antes cómo hacerlo y le das unas pautas y demás se agobian y entran en bucle porque empiezan a escribirte tal y como lo dirían. Yo incluso me encuentro redacciones que ponen “en plan” y digo tú no me puedes poner en expresión escrita “en plan”. O “cogí una cosa que era una cosa”, no puedes repetir, no me puedes poner cosa. Yo, por ejemplo, la palabra “cosa” la tengo prohibida porque hay muchas más palabras: un instrumento, un aparato... Entonces, por eso yo creo que es muy importante trabajar desde el principio la expresión escrita.
<i>¿Qué entiende por escribir bien?</i>
Pues un poco de todo. Escribir sin faltas de ortografía, escribir con una buena presentación, con enlaces, con conexiones, que la concordancia sustantivo-verbo sea coherente, que tenga coherencia, que utilicen muchos adjetivos. Escribir bien es un poco de todo. Es bastante amplio el término.
<i>¿Qué importancia concede a la escritura en su práctica diaria?</i>
Yo ahora estoy en tercer ciclo, entonces yo en tercer ciclo sí le doy mucha importancia, mucha, de hecho, nosotros hacemos expresiones escritas semanalmente. Hacemos semanalmente expresión oral, luego hacemos lectura otra hora a la semana y otra hora la dedicamos a expresión escrita porque considero que es bastante importante. Te encuentras luego niños y niñas en tercer ciclo que no saben escribir un cuento, una redacción, una descripción. En primer ciclo no se da tanta importancia a la expresión escrita pero en tercer ciclo sí, es muy importante.
<i>¿Qué pretende conseguir a final de curso con los estudiantes en relación a la escritura?</i>
Pues que hayan mejorado, que haya habido una evolución positiva desde principios de curso hasta final siempre respetando el ritmo de cada niño y cada niña porque no evolucionan igual. Pero bueno, siempre que cuando tú corrija un error, por ejemplo, de coherencia, pues que lo hayan entendido y a partir de ahí no tengan ese error. Por ejemplo, yo les machaco mucho las faltas de ortografía, trabajamos mucho la ortografía, entonces, si esta semana trabajamos la palabra “había” con h y con b, esa palabra no podemos fallarla más porque la hemos trabajado durante una semana. Lo mismo con la coherencia, con las mayúsculas, con los adjetivos, con los verbos, con todo. Que haya una evolución, una mejora, un cambio digamos desde la

primera descripción que te hace hasta la última que te entrega a final de curso.

¿Se considera una escritora competente?

Yo creo que sí, creo que escribo bastante bien y creo que las faltas de ortografía también las llevo bien, yo creo que sí. Lo que pasa que siempre hay algo más que aprender.

¿Se considera que está actualizada lingüísticamente para ejercer como modelo lingüístico?

Sí, sí, porque estoy continuamente con el tema de la RAE en Twitter viendo si una palabra ya no lleva tilde o esta sí la lleva o esta sí se ha aceptado como válida. Así que sí, la verdad es que estoy al día en cuanto a eso.

Planificación docente de la escritura

¿Sigue un modelo/criterio común de centro en la enseñanza de la escritura?

Sí, yo sigo el modelo que hay en el PLC del centro.

¿Integra las prácticas de escritura en las asignaturas no lingüísticas?

Sí, casi siempre. En matemáticas se trabaja más bien con los problemas la comprensión lectora pero sí les hago copiar los enunciados por el tema de las faltas de ortografía para que ellos también a la vez que vayan copiando los enunciados vayan razonando el problema. En ciencias sí suelo trabajar más la expresión escrita. Este curso por ejemplo hemos aprendido a hacer resúmenes, a subrayar, a coger las ideas principales y hacer una redacción para que empiecen a utilizar técnicas de estudio.

¿Vincula la enseñanza de la escritura a géneros discursivos de la unidad didáctica en la que se trabaja?

Sí. En quinto muchos niños escriben como hablan, no hablan como escriben. Más que nada el discurso es lo que trasladan al texto.

¿Trabaja la escritura desde diferentes situaciones comunicativas (personal, académica y social)?

Sí, la trabajo desde muchas formas e intento hacer muchas actividades con ellos para que ellos vean que hay muchas formas de poder expresarse y que no le tengan miedo a expresar sus opiniones, sus ideas.

¿Planifica la escritura de manera cohesionada con el resto de destrezas lingüísticas?

Sí, yo diría que sí. Se tienen en cuenta todas las destrezas.

¿Realizas prácticas de escritura en soportes digitales como ordenador, tabletas...? ¿Están planificadas?

Este año empecé a mandarles expresiones escritas de manera digital y ahora con el confinamiento pues imagínate, todo ha sido online. Ahí ha habido un trabajo de fondo... porque hay muchos niños que no saben lo que es un Word y te escriben mensajes pues como hablan y sin signos de interrogación, sin mayúsculas, entonces bueno, en este último trimestre ha habido un trabajo intenso (risas).

Estrategias didácticas y organización del aula

¿Cómo organiza a los alumnos en el aula para las tareas de escritura? ¿Se ayudan entre ellos? ¿Cómo?

Depende. Intento que el aprendizaje sea cooperativo, intento que hagan muchas tareas en grupo, intento que cada grupo tenga niños y niñas diferentes pero que haya homogeneidad entre los diferentes grupos, es decir, que haya un niño o niña bueno en cada grupo, uno al que le cuesta en cada grupo, uno que aporta ideas en cada grupo, de manera que aunque los grupos sean muy distintos haya igualdad entre los seis grupos. Luego hay tareas de expresión escrita que las mando grupales y otras que me interesa hacerlo de manera individual porque quiero saber, por ejemplo, su opinión.

¿Propone actividades de escritura colaborativa?

Sí, sí, sobre todo en ciencias. En ciencias hacemos muchos proyectos de manera colaborativa porque a ellos les gusta, trabajan muy bien, hacen trípticos, hacen murales y muchas veces recopilan información y hacen una descripción de algún personaje, de algún científico, científica y sí, les gusta mucho.

¿Podría describirnos tres actividades que realiza normalmente en su aula?

Pues mira este año les ha gustado mucho hacer los trípticos. En ciencias tuvieron que desarrollar un tríptico. Cada uno tenía que elegir un sitio, unos eligieron Doñana, otros Sierra Nevada. Entonces tuvieron que buscar información y luego, tuvieron que redactar un folleto como si fuera una guía de viaje y luego me lo presentaron a mí como si yo fuese a elegir un viaje.

Otra actividad fue un cuento para la biblioteca que tenían que hacer para conmemorar el día del Libro. Tenían que hacer un cuento de ciencia ficción de su colegio y la imaginación ahí voló, extraterrestres en el cole y de todo.

Por último, la descripción de un compañero o compañera. Les di un guion sobre los aspectos a incluir, físicamente, luego cómo era como persona, luego era como amigo o amiga y también les gustó mucho.

¿Cuál cree que es el papel del alumno en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita? ¿Y del profesor maestro-a?

El papel del alumno es de protagonista, es el papel principal. Es el que tiene la idea, el que la desarrolla, el que la escribe, el que después la presenta. Yo creo que es un papel fundamental el de los niños y las niñas en cuanto a la escritura.

El nuestro es más que nada el de guía, ofrecerle consejos, solucionar dudas, aconsejar, “pues yo pondría mejor esta palabra, de esta forma...”. A mí es que me gusta dejarlos a ellos y a ellas que lo hagan como lo prefieran y

luego les doy consejos, les digo que si utiliza una palabra en vez de otra pues les queda más chulo, que si pone exclamación le puede quedar más interesante el cuento. Pero los suelo dejar que ellos sean los protagonistas de su propia historia.

¿Tiene previsto un momento determinado durante el día para trabajar la escritura? ¿O aprovecha situaciones que surgen de forma inesperada? ¿Podría poner un ejemplo?

Yo tengo el calendario hecho por bloques de contenido y los miércoles siempre los dedico a la expresión escrita.

¿Qué hace para que los niños y niñas se mantengan motivados y comprometidos con la escritura?

A ellos lo que más les motiva es contar su historia. Que ellos escriban una narración y luego se lo leas tú para ellos no tiene sentido. A ellos lo que les gusta es salir a la pizarra y leerles a todos su historia.

O muchas veces que tú la leas porque tú le das esa entonación que sabes que ellos quieren y pones ese suspense...

Pero sobre todo lo que más les gusta es que se muestre su trabajo y esa es su motivación. Cuando les dices que luego lo vamos a leer aquí todos dicen ¡bien!. También les encanta grabarse en vídeo y mandarte un vídeo leyendo.

¿Cómo logra que los niños y niñas comprendan la importancia y el enfoque de las tareas de escritura?

Yo les gasto muchas bromas. Si me escriben la palabra policía sin tilde pues yo les leo "policia". Entonces yo les gasto muchas bromas y les pongo muchas cosas de La vecina rubia y siempre les pongo chistes para que entiendan la importancia de escribir bien. De hecho, ahora en el Classroom me ha puesto ahora uno "mañana hay tarea" y le pongo: "si tú lo dices sí". Yo sabía que la intención suya era hacerme la pregunta pero como no ha puesto interrogaciones pues yo le sigo la broma para que se den cuenta.

Procesos de escritura (planificación, textualización y revisión)

¿Cómo ayuda a los niños y niñas a planificar las ideas antes de llevar a cabo la escritura de un texto?

Les proporciono un guion, sobre todo con los párrafos que tiene que tener el texto, si quiero cuatro párrafos, cinco párrafos y la idea principal que quiero del párrafo y ya a partir de ahí les voy dando ideas pero dejo que ellos sigan el guion. Les digo por ejemplo que tal párrafo debe tener tantas palabras y este otras tantas y, en total, pues tantas.

¿Al encomendar la tarea de escribir un texto a sus estudiantes, les muestra modelos?

Sí, sí, sí, se los enseño y les explico cómo está hecho, porque está organizado así, cómo es el inicio, el medio y el final, sobre todo de las historias.

¿Considera estrategias diversificadas para la producción de los textos, acordes a los intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de su alumnado? ¿Podría poner algún ejemplo?

Sí, aunque la tarea sea común para todos y para todas, siempre hay que tener en cuenta que todos los niños no son iguales. Hay niños que escriben maravillosamente bien sin ninguna guía y sin nada y hay otros a los que tú les tienes que ayudar mucho más, les tienes que ofrecer un patrón, incluso darle dos diferentes para que vea las diferencias de uno y otro, entonces es diferente claro, te tienes que adaptar a las necesidades de cada niño y de cada niña.

¿Qué dificultades suelen encontrar los alumnos a la hora de escribir? Ante las dificultades presentadas por los estudiantes ¿qué soluciones plantea?

Ellos empiezan a escribir y cuando quieren acabar escriben "y entonces eso pasó todo, pum, fin". Entonces pues les explico que me tienen que contar al final cómo se ha solucionado el problema. Entonces les cuesta el acabar, el unir una idea con otra, utilizar adjetivos, entrar en detalle. Esas son las principales dificultades. Ellos te cuentan la historia y cuando ya están cansados de escribir te sueltan una frase que lo resulte todo y ya está.

¿Cómo atiende a la diversidad encontrada?

Principalmente ofreciendo herramientas que a cada uno le ayuden en su manera y luego, evidentemente no puedes evaluar a todo el mundo igual ni puedes exigir lo mismo porque todos no son iguales. Te tienes que adaptar un poco y tienes que valorar lo que realmente ha hecho dentro de sus posibilidades. Hay niños a los que a lo mejor no les dejo pasar ni una falta de ortografía, por ejemplo, ni una tilde y hay otros con los que me tengo que centrar en las mayúsculas todavía. Hay otros niños con los que ya me meto un poquito más en expresiones elaboradas.

¿Qué estrategias propone a su alumnado para revisar los textos?

Muchas veces se lo intercambian con el compañero o la compañera y al leer el del compañero dicen que no lo entienden. Así, ellos mismos se dan cuenta de cómo escriben. Luego muchas veces lo leen ellos y luego lo leo yo o al contrario. Ellos les dan el tono que quieren y claro, yo les explico que cuando yo estoy leyendo si no hay exclamación no puedo hacer esa exclamación o si no hay interrogación para mí no es pregunta. De esta forma ellos se dan cuenta de cómo escriben. Sobre todo siempre las correcciones intento hacerlas de manera individual o generalizada pero no le digo a nadie concreto delante de los demás esto sí o esto no.

¿Cómo propicia el correcto uso de las reglas ortográficas en el aula?

Primer dando ejemplo. Cuando yo escribo o les doy una ficha yo corrijo mis faltas de ortografía mil veces. No es por nada porque si me equivoco pues no pasa nada, somos personas y ya está, pero intento que ellos vean la importancia de escribir bien, que las faltas de ortografía son importantes, que cuando yo les estoy escribiendo a ellos un mensaje pongo comas, puntos suspensivos, exclamaciones, interrogaciones. Todo lo que le da coherencia a al texto yo lo utilizo. Entonces, muchas veces ellos me escriben “e visto”. Yo abajo le contesto utilizando la misma expresión pero bien escrita para que ellos vean que la han escrito mal pero yo no les corrijo. Les pongo, por ejemplo: “Yo también he visto...”. Son diferentes estrategias y luego individualmente también vas utilizando lo que cada niño necesita.

Por otro lado, tenemos un hospital ortográfico. Los jueves a última hora, que ya están bastante cansados y les cuesta mucho porque antes tienen Educación Física, hacemos siempre dictados. Entonces, ellos lo hacen, se los intercambian con el compañero, yo en la pizarra lo pongo, voy señalando las palabras y digo por ejemplo: “Había una vez” y van levantando la mano y me van diciendo si han tenido faltas. Esas palabras las subrayo, las apunto en una nota y tenemos un hospital en una cartulina y esa palabra a una habitación del hospital. Durante esa semana esas palabras está en el hospital, las trabajamos y les hago hincapié en que había es con hache. A la semana siguiente hacemos el dictado utilizando esas palabras que están en el hospital. Si ya les escriben bien, salen del hospital, se les da el alta. Si siguen cometiendo error pues siguen allí. Hay palabras que están en el hospital el trimestre entero. Yo les digo “vamos a darle ya el alta a esta palabra” (risas). A ellos les encanta.

¿Qué aspectos de la ortografía corrige en los escritos? ¿Cómo se los indica a los niños y niñas?

A nivel general, las mayúsculas, las haches y las uves y las bes. De manera individual, depende del nivel de cada niño. Hay niños que las tildes simplemente se las pongo y hay niños a las que sí se las tomo como faltas. Hay mucha diferencia entre algunos niños y niñas, entonces lo que yo considero que es general para todos sí lo corrijo en la pizarra en grande pero después las faltas individuales dependiendo del nivel de cada niño y de cada niña.

¿Hace algún tipo de actividad para que rehabiliten sus errores?

El hospital ortográfico que te comentaba anteriormente.

¿Disponen de algún instrumento para realizar sus revisiones con autonomía?

No, cuando ellos revisan, por ejemplo, los dictados los pongo en la pizarra. Un niño me lo lee, yo lo voy escribiendo en el ordenador, aparece en la pizarra y lo revisan directamente del modelo que yo hago en la pizarra.

¿Cómo se lleva a cabo la edición de los textos?

Yo siempre les doy un modelo antes y siempre les digo me ha encantado el principio que ha hecho no sé quién y el final que ha hecho no sé quién.

¿Podría describirnos cómo sería un texto perfecto en su versión final?

Un texto perfecto es aquel que tenga sobre todo coherencia, que tenga sentido, que gramaticalmente esté bien, que no tenga faltas de ortografía, que utilice expresiones formales, que utilice palabras informales que utilice las comillas. No sé, un texto perfecto en 5º de EP es complicado. Encontrar en 5º un niño que escriba tan bien es muy difícil.

Retroalimentación y evaluación de la escritura

¿Qué aspectos evalúa a la hora de evaluar un texto?

Pues todo, cuando les corrijo una evaluación escrita les evalúo todo en general. Tengo una guía en mi cuaderno donde incluyo diferentes aspectos con las faltas de ortografía, la coherencia, la expresión... También tengo en cuenta que no a todos puedo exigirles lo mismo a la hora de valorar.

Los aspectos son la ortografía, la coherencia, el sentido, también le doy mucha importancia al final, los conectores también los valoro mucho (entonces, etc.). También que siga el guion que yo le he proporcionado y que vaya en relación a lo que yo le pido y al tema. A veces les pides una descripción de un animal de granja y te la hace de un dinosaurio.

¿Qué aspectos valora más?

Depende porque yo valoro mucho la imaginación, las ideas que haya tenido pero le doy mucha importancia al ortografía, entonces depende. Hay niños que tienen una imaginación brutal y te hacen unas historias impresionantes pero luego no saben escribir. Y al contrario, hay niños que escriben estupendamente pero siempre te escriben lo mismo. Depende del niño le tienes que ir trabajando más una cosa u otra.

¿Qué instrumentos, materiales o soportes utiliza para retroalimentar los textos que producen los estudiantes?

Sí, utilizo la rúbrica que tenemos en el PLC.

¿Cómo lleva a cabo la evaluación de los textos?

Yo les presento a ellos la rúbrica. Hay dos, la de expresión escrita y la de oral, entonces, yo les enseño a ellos la rúbrica y les digo mira, si has escrito sin faltas tienes un 4. Ese instrumento se lo enseño a ellos, ellos saben lo que yo estoy evaluando, ellos lo conocen.

¿Participan sus alumnos en este proceso?

Sí, sobre todo cuando hay una exposición oral. Les suelo preguntar sobre, por ejemplo, control postural y me dicen un cuatro, un tres porque ha estado con las manos en el bolsillo y yo voy equilibrando un poquito la balanza. Pero sí participan en la evaluación, además, esa es la forma en la que ellos aprenden porque cuando tienen que salir a la pizarra se acuerdan de lo que le he corregido al compañero o compañera anterior.

¿De qué instrumentos hace uso para medir la calidad textual?

Mediante la rúbrica que tenemos en el PLC.

¿Cómo suele comprobar el progreso de los estudiantes?

Pues eso se nota, tú coges una redacción del primer trimestre y una del último y se nota, se nota que hay una evolución y una mejora. Hay niños que tienen un nivel muy alto y se nota menos la evolución pero hay niños que en el primer trimestre no saben ni por dónde empezar y terminan el curso haciéndote una descripción. Cuando tú valoras el trabajo del principio con el del final de curso se nota mucho.

¿Cómo informa a las familias sobre el progreso de sus estudiantes?

Yo eso lo hago en tutorías de manera individual. A nivel general cuando yo tengo una reunión con las familias no entro en detalles, hablo del curso en general, pero si tengo que hablar en concreto yo lo hago en tutoría de manera privada. Yo siempre les digo a ellos que la tutoría es una herramienta para los dos. No como antiguamente que cuando mi madre iba a tutoría era porque yo había hecho algo malo, siempre les digo que es una herramienta para ayudar al niño o a la niña. Yo les digo tanto lo que tienen que mejorar y cómo hacerlo como lo que destaca, que es lo importante.

Escribir en pandemia

¿Cómo ha afectado la pandemia en su modus docendi, en general, y en el trabajo de la escritura, en particular?

En la docencia en general ha cambiado todo, los maestros hemos tenido que hacer un esfuerzo grandísimo y los niños y las niñas y las familias también. A nivel de formación, nosotros no utilizábamos el Classroom y ha habido que utilizarlo. He tenido familias que no sabían lo que era un correo electrónico, ni un Word, ni un PDF y han sido llamadas explicándolo, me ha faltado entrar en su casa por el ordenador. Te das cuenta de que hay familias que lo manejan todo y de que hay familias que no manejan nada. Ahí es donde te das cuenta de la importancia de la educación, del cole porque ahí es donde ellos son más iguales, donde las diferencias no existen, todos tienen más o menos los mismos medios. Entonces en esta pandemia nos hemos dado cuenta de que hay niños que lo tienen todo a su alcance, los padres les ayudan y no tienen dificultades y hay niños que no, que lo han pasado francamente mal. Entonces, ahí hay un trabajo de fondo, sobre todo una acción tutorial grande, de estar pendiente de esa familia, de que estén bien. A nivel emocional hay niños que lo han pasado muy mal, entonces el hecho de tener que hacer tareas le sumaba todavía más estrés, había que tener un poquito de comprensión, había que ser más flexible, no les puede exigir lo mismo.

Respecto a la escritura, han empezado a escribir a ordenador, que todavía en 5º lo utilizan poco. Ellos la Tablet la manejan estupendamente y el móvil impresionante pero el tema de ordenador, escribir, hacer un cuestionario de Google o entregarles tú un Word y que ellos te lo completen.

¿Se siente preparado desde el punto de vista tecnológico para afrontar esta situación de tele-docencia?

Yo creo que en parte sí porque siempre estoy al día de las nuevas tecnologías pero todos los días aprendo algo. Por ejemplo, yo no tenía ni idea de hacer fichas interactivas y he tenido que aprender, no tenía ni idea de hacer formularios de Google y he tenido que aprender. Entonces, aunque tecnológicamente sí me siento preparada porque utilizo mucho las tecnologías y en mi clase las uso mucho pero me queda muchísimo por aprender.

¿Qué recursos ha descubierto en esta situación para retroalimentar el trabajo de sus estudiantes?

Classroom, Moodle, las fichas interactivas, Genially, cómo hacer presentaciones, cómo hacer una Escape Room. Ayer hice una ruleta de la suerte, un pasa palabra, el Educaplay también está genial... La verdad es que he aprendido bastantes cosas.

¿Qué papel ha desempeñado la CCL en el desarrollo de la tele-docencia?

Tanto la comunicación lingüística como la expresión escrita han sufrido un bajón este trimestre con el confinamiento porque ellos no hablan y se comunican como lo hacían en el cole normal, no me pueden explicar las cosas como lo hacían en el cole y en la escritura también se ha notado porque ha habido, no en general, pero sí algunos niños a los que les costaba pues ahora hacen menos. Hay muchos niños y niñas que hacen porque tú estás encima, entonces, se ha notado que niños y niñas no han evolucionado ni a nivel lingüístico ni a nivel de escritura. Al no haber una persona ahí encima porque algunas familias han seguido trabajando, los abuelos han podido ayudar poco. Cuando tienes 75 alumnos y alumnas como yo los puedes

atender pero no de la manera que lo atendería en clase, entonces se ha visto afectado un poco.

¿Qué dificultades está encontrando?

Lo más complicado ha sido mantener el ánimo, no lo curricular, sino estar ahí atento a tu alumnado a nivel emocional porque se ha ido viendo como poco a poco perdían las ganas, la ilusión. Cuando ya ellos supieron que no íbamos a volver... me emociono y todo porque me escriben mensajes y me da mucha pena haber acabado así el curso porque no se han podido despedir aunque algunos se van a ver el año que viene pero sí se ha notado que emocionalmente empezaron muy fuertes y con mucho ánimo diciendo que solo eran quince días en casa pero luego esos ánimos ya han ido bajando y se ha notado en los trabajos. Entonces, para mí, ese apoyo moral ha sido lo más intenso que he tenido que hacer que todo estaba bien, comprobar que los niños estaban bien en sus casas, que tenían las necesidades cubiertas, ese ha sido el trabajo más duro, porque en el cole te lo cuentan pero aquí no te cuentan porque los padres están pendientes del móvil o del ordenador y leen los mensajes. Para saber que están bien tienes que hablar un poco en clave, incluso yo he tenido que llamarles por teléfono y decirles ¿pero todo va bien seguro? ¿Lo que me contaste ha vuelto a pasar? Esa parte ha sido la más dura, el no saber que estaban bien todos y todas.

A nivel curricular, lo más difícil las nuevas tecnologías porque había familias que no sabían o que no tenían ni ordenador o tenían una tablet para hacer los deberes por turnos tres o cuatro hermanos.

¿Qué demandaría a las Universidades y Administraciones de cara a la formación inicial y permanente del profesorado para afrontar estas situaciones?

Yo siempre he dicho lo mismo, cuando acabas la carrera de magisterio te das cuenta de que no has aprendido lo que realmente es ser maestro o maestra. Yo echo en falta que me enseñaran cómo hablarle a las familias, cómo hablarle a los niños y niñas porque tú no sabes cómo reaccionar ante situaciones familiares complicadas. Que me preparen para las tutorías y para afrontar problemas muy gordos que tienen algunos niños y niñas. Echo en falta eso, el tema emocional, el cómo tratar a las familias.

En lo relativo a lo curricular, también echo en falta que me expliquen mucha didáctica. Te lo enseñan a nivel muy general en la universidad y cuando llegas a un colegio te das cuenta de que hay 25 niños y niñas y son los 25 diferentes y a ti te han enseñado una forma de explicar la suma y hay muchísimas. Con la enseñanza de la escritura pasa igual, no se profundiza en cómo enseñar a escribir en la universidad, te dan pinceladas. Yo lo digo, que cuando tú sales de la universidad te enfrentas a un mundo y tú dices: ¿y lo que yo he estudiado? No tiene nada que ver con lo que yo estoy trabajando.

Yo creo que las universidades tienen que replantearse un poquito toda la formación inicial y permanente, toda.

Anexo X. Transcripción entrevista a la coordinadora del PLC

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA A LA COORDINADORA DEL PLC
Dimensiones/Preguntas
<i>Presentación</i>
<i>¿Cuál es su nombre?</i>
<i>¿Cuántos años de experiencia docente tiene? ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en este centro?</i>
Ay... pues yo empecé en 2005 a trabajar, o sea que suma (risas), unos poquitos ya.
<i>¿Es usted generalista o dispone de alguna especialidad?</i>
Sí, yo soy de inglés, pero vamos llevo con tutorías desde que empecé a trabajar, solo que en este centro me nombraron por inglés únicamente. Entonces los tres primeros años estuve trabajando como especialista siempre en primer ciclo porque es lo que me gusta y he tenido la suerte en este centro de que me han dejado. Ya desde los tres últimos años estoy de tutora y dando la especialidad de inglés.
<i>¿Le gusta su trabajo?</i>
Hombre claro, por supuesto (risas). Sí, sí, en realidad es muy divertido el trabajo y sobre todo las edad con las que trabajo pues claro, los problemas de disciplina son mínimos, que para ellos y para ellas son problemas muy importantes pero en realidad es algo muy llevadero, son muy cariñosos, entonces sí, es fantástico.
<i>Formación escritora y creencias</i>
<i>En su etapa como alumna, ¿cómo le enseñaron a escribir?</i>
¿En mi etapa como alumna? Puf... pues con el método tradicional. Lo único importante era la escritura, lectoescritura y reconocimiento de letras con tu cartilla de lectura y como siempre. Poco más o menos eso se hace porque la lectoescritura es un proceso que es bastante tedioso, solamente que ahora mismo partimos de la base de que si no sabes hablar nunca vas a poder escribir. Y antes se consideraba que lo único importante era escribir y hasta que no aprendían a escribir, esto era un proceso que... y ahora no, ahora le hemos dado la vuelta a eso, ahora oralmente se desarrollan muchísimas cosas, el pensamiento y el procesamiento y a la hora de plasmarlo en un papel es mucho más sencillo. Entonces se trabaja en paralelo con la oralidad, cosa que yo nunca tuve cuando era pequeña.
<i>¿Se asemejan las prácticas que se llevan a cabo con el PLC a las que practicaba como alumno?</i>
Es lo que te estaba comentando, la gran diferencia sobre todo es, aparte de que se trabaja muchísimo la conciencia, que ya de infantil vienen muy entrenados y muy entrenadas con la conciencia fonológica y tal pero claro, se basa todo en reconocimiento auditivo, en que reconozcan las vocales, poco a poco se va introduciendo la grafía, que eso sí que sigue siendo igual de tedioso porque no tienes más remedio que si tienen que practicar una letra, tienen que practicarla, poco puedes hacer ahí. Pero sí es verdad que hoy por hoy desde primero están escribiendo cuentos o te están haciendo descripciones o te están haciendo una serie de cosas a nivel oral que antes era impensable. Poquito a poco se le va introduciendo, muy parecido a lo que sucede en el inglés, que le vas dejando huequitos para que teniendo comprensión lectora, que sepan dónde colocar las palabras y poco a poco, conforme van adquiriendo soltura y conociendo más letras, pues se va haciendo más complejo el proceso.
<i>¿Podría decir que existe una línea común de la enseñanza de la escritura en el centro?</i>
Hombre, se supone que a través del PLC es lo que se ha intentado, o sea se ha hecho un plan de escritura, donde se habla de que el profesorado tiene que ser un modelo, que tiene que escribir, que tienen que haber correcciones entre ellos. Entonces es lo que se pretende, ahora, realmente estamos en un colegio de cinco líneas. Las bases se tienen, los instrumentos, hicimos, ya te digo, el plan de escritura, tenemos la rúbrica... y se supone que todos debemos seguir la misma línea. Ya en un colegio así de grande lo que cada uno hace dentro de su clase es un mundo.
<i>¿Ha participado en actividades formativas relacionadas con la lectura y la escritura? ¿Podría describirlas?</i>
Sí, bueno en realidad el primer año que intentamos meter el PLC en el centro no salió aprobado por el Claustro. Ese primer año, además, era el primer año que yo había llegado al colegio y me vino bien, porque lo que hice fue intentar hacer cursos para formarme porque, claro, el PLC en un principio te lo plantan delante y es un concepto muy abstracto que no sabes de lo que te están hablando, no sabes cuál es... Entonces, durante todo ese primer año estuve formándome y durante el siguiente año, que ya salió aprobado en el Claustro, empezamos a tener formación en centro. A partir de esa formación en centro y de los cursos que yo había hecho anteriormente, es de donde surgen todos los planes, tanto de oralidad, como de escritura, cómo enseñar la escritura hoy en día. Fueron muy útiles en realidad. La mayoría de cursos fueron a través del CEP.
<i>¿Cree que es importante que en la formación participe todo el claustro? ¿Por qué?</i>
Claro, sí, es curioso pero nunca es lo mismo que te lo diga un compañero que te lo diga alguien que viene a darte un curso. Entonces es una forma realmente de llegar a todo el profesorado. Los maestros y las maestras

muchas veces pecamos de creernos que ya lo sabemos todo y es un gran error, siempre tenemos cosas que aprender y siempre hay nuevas metodologías y cosas que te abren los ojos y dices mira, esto es genial. Pero claro, para eso muchas veces hay que bajarse del propio egocentrismo que dan los años de experiencia y querer aceptar cosas nuevas.

¿Y qué entiende por escribir bien?

Bueno, escribir bien tiene dos procesos, por un lado está lo que es puramente estilístico, lo que es la grafía, la ortografía, respetar márgenes. Luego por otro lado están los procesos internos que lleva a cabo el alumnado, es decir, que se sepa expresarse correctamente (para eso debe saber hablar correctamente), que tenga modelos a los que imitar. Entonces, escribir bien es una mezcla de las dos cosas.

¿Considera que su manera de entender la escritura ha ayudado a construir el PLC de su centro?

Sí, de hecho el PLC me ha ayudado a construir mi manera de ver la escritura.

¿Dentro del centro, qué importancia se concede a la escritura en el aula?

Hombre, tiene mucha importancia la escritura en el aula. El único concepto que ha cambiado ahora mismo es que la escritura ya no es lo único importante, sino que es tan importante como aprender a escuchar, aprender a hablar, y aprender a leer. Antiguamente únicamente nos basábamos en aprender a escribir y aprender a leer. Entonces, ahora mismo la escritura sigue siendo muy muy importante pero se equipara al resto de destrezas lingüísticas.

¿Qué pretenden conseguir con los estudiantes en relación con la escritura?

Pues que sean buenos escritores, que sean capaces siempre de plasmar lo que están pensando en un papel, que es lo más difícil, cuando tú te enfrentas a un papel en blanco, ser capaz de dar coherencia a lo que tú estás diciendo.

Estrategias didácticas y organización del aula

¿Qué objetivos se persiguen en torno a la escritura con la puesta en práctica del PLC?

Sí bueno, entre otras cosas lo que se persigue con el PLC es la coherencia vertical, aparte de horizontal porque claro, había que llegar a una serie de acuerdos para que el alumnado cuando fuera promocionando de curso no se encontrasen con nuevas costumbres a cada paso que diese, nuevas formas de redactar, entonces claro, el PLC nos ha servido mucho de guía para que todos podamos coordinarnos y todos sepamos por dónde vamos y qué es lo que le estamos exigiendo a ¡l alumnado. Entonces, a través del PLC, nos marcamos como objetivo, por ejemplo, vimos que tenían dificultades con la ortografía, estuvimos estudiando cuáles eran los resultados, cuáles eran nuestros puntos débiles, entre otros estaba también la falta de vocabulario... Entonces, el PLC eran muchos objetivos que nos planteábamos, pero el fundamental de todo era darle un hilo vertebrador a todo el centro, una coherencia.

¿Qué papel toma la escritura en las ANL?

Igual de importante que en el resto de áreas, por ejemplo, si estamos trabajando algo de ciencias, es igual de importante que sepan escribir bien porque de hecho en las rúbricas que tenemos de corrección es la misma para todas las áreas. Entonces, siempre que produzcan un texto escrito, el texto debe tener una serie de pautas y de estar escrito de una manera determinada, con corrección.

¿Cómo se ha tenido en cuenta el contexto en el diseño del PLC?

Ha sido fundamental, el estudio de hecho se ha ido llevando a cabo en cada uno de los años de duración del PLC porque, claro, si no estudiamos el centro es que no sabemos el punto de partida. Es como te comento, el centro es tan sumamente grande que había muchísimas cosas hechas pero estaban perdidas, por ejemplo, había textos pautados pero lo tenían solo compañeros que habían trabajado más años en el centro y no nos llegaban al personal nuevo. Tuvimos que partir de lo que ya estaba hecho, de todo lo que se conocía, de los objetivos que nos proponían. Estudiamos también el nivel sociocultural de las familias que vienen al centro, el apoyo que vamos a tener... El estudio del entorno ha sido básico, el análisis de resultados también para saber si va mejorando, para saber si el PLC prospera, hace que mejore el alumnado...

¿Organizan la E/A de la escritura en torno a los géneros discursivos?

Sí, sí, eso tampoco se hacía antes y lo cambiamos una vez que se introdujo el PLC. Lo que hicimos fue comparar el currículo con los géneros discursivos que había, ver los que el currículum establecía como mínimo para cada uno de los niveles. A partir de ahí, hicimos nuestro mapa de géneros y siempre partimos de los géneros para introducir, por ejemplo, si hacemos descripciones pues la gramática que vamos a trabajar es el adjetivo. Hemos generado nuestro propio currículo partiendo del género lingüístico.

¿Trabajan la escritura desde un proceso colaborativo hacia la escritura individual?

Se supone que sí y así lo recoge nuestro plan de escritura. Claro, yo te hablo a nivel de primer ciclo que estoy ahora mismo y sí que se habla mucho de trabajo colaborativo, sobre todo en segundo que empiezan ya a escribir más pequeños textos, se empieza a usar el punto y seguido. Ya el alumnado va siendo más consciente de lo que es la forma, de qué es lo que tiene que tener un texto, se ayudan entre ellos. Ya te digo que la coevaluación es muy importante pero no te puedo asegurar que todo el profesorado lo haga.

¿Podría citar las tres actividades más significativas realizadas en el centro en torno a la escritura?

Bueno, hay una que se lleva realizando en el centro y que no procede del PLC, sino que ya lo tenía el centro es que el Día del Libro, todos los años, se genera un libro de cuentos o de relatos cortos. Eso al alumnado lo anima mucho porque en primero se hace a nivel colectivo, en segundo se hace a nivel de grupo, ahí ya estamos teniendo un trabajo colaborativo, se ha trabajado muchísimo el género durante el año anterior y ya el alumnado entiende las partes del cuento, sabe cómo tiene que ser, se ayudan entre ellos al ser a nivel de grupo... y esto se ha ido trabajando así durante todo el curso. Ese sería uno de los grandes logros que tiene el centro pero como ya te digo, no proviene del PLC.

Cuando son más grandes lo que tenemos recogido es que, por ejemplo, se pueden seguir historias, inventarse un cuento entre todos o recibir un trocito de una historia y tener que ir completándola o si están con descripciones tienen que elegir a una persona de la clase y luego se hacen adivinanzas... Si lo ha descrito correctamente se conseguirá saber quién es la persona. Pero claro, ahora mismo en niveles superiores te hablo siempre a nivel teoría, como coordinadora.

¿Cómo se suelen organizar las clases para las tareas de escritura?

Normalmente lo que se debería hacer es tener el texto pautado, que ese mismo texto se ha ido trabajando en complejidad, sigo con el cuento, ¿vale? Tenemos uno en el que simplemente son tres cuadros en el que tienen que hacer tres dibujos con tres momentos, presentación, nudo y desenlace. En el segundo nivel ya se le va incluyendo textos y a partir de ahí, en los dos últimos ciclos hasta llegar al último nivel se llega en el que solo se utilizan conectores. Lo normal es primero presentar el texto pautado que te da la guía, luego que el profesorado sirva de ejemplo y se invente una historia con ellos, que lean varios cuentos también para que vean varios ejemplos. Una vez que ya han tenido el input necesario, empiezan a practicar por sí mismo haciendo borradores, ayudándose entre los compañeros, dándose lo que les falta hasta que al final consiguen llegar a su proceso final de escritura y elaborar sus propias producciones por sí mismo y siempre con su rúbrica para que sean capaces de corregirse a sí mismos y puedan sin necesidad de ayuda de interiorizar sus fallos y saber qué es la excelencia, qué es lo que se les está pidiendo para que sea excelente.

¿Qué tratamiento se hace en el aula de la diversidad a la hora de escribir?

Pues mira, para eso, los textos pautados nos ayudaron muchísimo porque ten en cuenta que si estamos en un nivel de tercero pero es un niño o una niña que tiene dificultades de aprendizaje pues siempre puedes tirar de un texto pautado anterior que va a ser mucho más cercano a su nivel de desarrollo y al contrario lo mismo, si es un caso de altas capacidades siempre tiras del inmediatamente superior, van más rápidos avanzando. Entonces, el tratamiento a la diversidad es adaptar continuamente. En primero pues, cuando tienes algún problema y algún niño no alcanza la lectura te vales de los propios compañeros que lo van ayudando, le van leyendo las preguntas y el trabajo va adaptado, que nada más que tenga que marcar. Ten en cuenta que están sentados en grupo, en forma de T para favorecer el trabajo cooperativo. La posición en la que están sentados y sentadas también es muy importante para que la ayuda se pueda realizar correctamente entre todo el alumnado.

Procesos de escritura (planificación, textualización y revisión)

¿Han diseñado instrumentos o procedimientos comunes para ayudar al alumnado a planificar las ideas antes de llevar a cabo la escritura de un texto?

Sí, claro, cómo formar los borradores, qué preguntas se tienen que hacer y qué es lo que tienen que contestar, cuándo hay que separar en un párrafo. Sí se ha hecho, todo eso está en el plan de escritura que tenemos en el centro.

¿Al encomendar la tarea de escribir un texto a los estudiantes, como pauta general, les muestra modelos?

Claro, es lo suyo, sino leen antes es que es imposible que sean capaces de producirlo. De modelaje está tanto el profesorado, que debe hacerlo, como leer textos originales donde se... Hombre, a nivel tan pequeño, son textos adaptados, textos en los que quede muy claro cuáles son las partes o textos que se asemejen lo máximo posible a nuestros textos pautados para que vean las semejanzas...

¿Disponen de un plan para el tratamiento de la ortografía en el centro?

Sí. Lo que se hace en ese plan es decir qué es lo que le vamos a exigir en cada uno de los niveles, cuáles son los niveles y qué reglas ortográficas cómo mínimo debe controlar el alumnado para poder pasar al siguiente nivel. A la hora de tratar la ortografía no hay ningún método específico, cada maestrillo utiliza su librito pero sí que es cierto que se da por sentado que lo que es la repetición de palabras por sí sin mayor sentido y demás pues carece de importancia. A la antigua usanza copiar una palabra diez veces cuando te equivocabas, ¿hasta qué punto tiene eso sentido realmente?

¿Han consensuado desde el centro estrategias diversificadas para la producción de los textos, acordes a los intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de su alumnado? ¿Podría poner algún ejemplo?

Sí, claro, eso iba un poco acorde con lo de atención a la diversidad, si tú ves que el alumno o la alumna ya es capaz de no utilizar una ficha y es capaz de hacerlo en el cuaderno, adelante, vamos allá, vamos a darle a cada

uno y a cada una...a responder a sus necesidades.

¿Qué dificultades suelen encontrar los alumnos a la hora de escribir?

Bueno, eso te puedo hablar sobre todo a nivel de primer ciclo. Cuando tú empiezas con lectoescritura, las dificultades suelen ser la asociación grafema-fonema. Muchas veces como el alumnado sesea o cecea pues se confunden con las letras, la s y la z las ponen donde no deben. De conciencia ya te digo que viene trabajadísimo desde infantil y problemas en eso no encontramos ningún problema. Luego a la hora de redactar textos les cuesta organizar en su cabeza la estructura para que luego cuando lo escriban tenga sentido.

Ante las dificultades presentadas por los estudiantes ¿qué soluciones plantean desde el centro?

Pues desde el principio trabajar que cuando vamos a escribir siempre tiene que aparecer de quién se habla y lo que se cuenta, sujeto y predicado pero sin hablar nunca de sujeto y predicado, ir introduciendo una especie de gramática poquito a poco muy cercana a su realidad y a su vocabulario, que lo entiendan.

¿Disponen de instrumentos o procedimientos consensuados para la revisión de textos por parte del alumnado?

Como te comentaba, tenemos rúbricas y esas rúbricas se las damos también al alumnado. Tenemos una con un vocabulario más específico que usa el profesorado y luego, otra que ya llevan sus emoticonos y llevan sus cositas para que al alumnado le resulte un poco más asequible. Entonces, sí, ellos y ellas, en todo momento, son conscientes de lo que le estamos pidiendo y de qué es lo que queremos. Si tú tienes un texto, lo has practicado, lo has leído, el maestro o la maestra lo hace contigo y luego, además, tienes las pautas de dónde te vamos a poner la excelencia y la guía del texto pues ahí anda la cosa.

¿Han consensuado procedimientos comunes para la edición de los textos?

Sí tenemos también acuerdos estilísticos a la hora de la presentación de trabajos que eso también viene del PLC, que había algunos acuerdos anteriores pero no llegaban a todo el mundo. Es lo que te comento, que el PLC, en realidad, nos ha servido para unificar criterios. Entonces, sí, a la hora de presentar un trabajo, ya cuando son más mayorcitos se les pasa al alumnado cómo tiene que ser la presentación, cómo tiene que ser la presentación del cuaderno para que sean conscientes.

Tenemos pendiente todavía una rúbrica porque sí tenemos una rúbrica para la producción de textos escritos pero no para la presentación de cuaderno, que sería simplemente de forma, de estilo. Esa la tenemos pendiente todavía, es que el PLC es de tres años pero ya llevamos cuatro para cinco y esto no va a terminar, es algo vivo.

¿Disponen de un manual de estilo?

Sí, lo que te comentaba en la pregunta anterior, a la hora de dar forma a los textos sí, hay como un manual de estilo y según el nivel del alumnado o se le entrega directamente. En mi caso concretamente se le va metiendo poquito a poco. Por ejemplo: la fecha siempre se escribe así, empezamos a escribir con una fecha, los enunciados los subrayamos con el rojo. Todos esos son acuerdos que vienen establecidos más que nada para no volver al alumnado loco, es decir, vamos a seguir todos en la misma línea y da igual el maestro o la maestra del área que sea, da igual, lo hacemos así.

¿Han tenido la oportunidad de debatir sobre cómo sería un texto perfecto en su versión final?

Bueno, en realidad, el día que tuvimos que aprobar todas las rúbricas, todo el tipo de texto, porque, claro, en la rúbrica viene de todo, desde cohesión, entonces claro, un texto perfecto es el que tiene un cuatro en todo. Se alcanza el 10 cuando toca todos los aspectos que debe tocar y las rúbricas sí fueron consensuadas entre todos y aprobadas en claustro.

Retroalimentación y evaluación de la escritura

¿Qué criterios siguen para evaluar los textos escritos?

Está por un lado ortografía, está por otro lado la gramática, está por otro lado el uso de conectores, que los párrafos estén bien separados, también de estilo, que guarde los márgenes. La rúbrica es tan completa que es compleja de utilizar hasta que te acostumbras a usarla un poco. También es cierto que la rúbrica cambia de primer ciclo a segundo y tercer ciclo porque, obviamente, en primer ciclo no puedes pedir conectores, o sea, llegamos al concepto párrafo y ya el punto y aparte no se llega a trabajar realmente. Entonces hay algunos aspectos de la rúbrica que se eliminan en primer ciclo.

¿A qué aspectos se ha consensuado dar mayor importancia?

No, se supone que todos están igual, o sea, que todo tiene el mismo valor.

¿De qué instrumentos se hace uso en el centro para medir la calidad textual?

Hombre, eso es para el producto final, luego para para la hora de mediar durante todos los procesos que se llevan a cabo a la hora de escribir es el hablar con tu compañero, el hablar con el maestro, que te diga dónde se puede mejorar, dónde no se puede mejorar, el observar modelos. El producto final sí se corrige con la rúbrica pero todo eso lleva un proceso anterior en el que tú has ido corrigiendo y aprendiendo a la vez que

ellos. Vamos, trabajar un poco como un mediador y no solamente con persona que se supone que lo sabe todo, no hay nadie que lo sepa todo.

¿Cómo se comprueba el progreso de los estudiantes en relación con la escritura?

Conforme se va adaptando más y conforme ves los niveles más altos, conforme ves que tienen unos textos más fluidos, que no hay redundancia, que usan buenos conectores, que separan bien en párrafos, que expresan las ideas correctamente y son inteligibles y consigues entender lo que te ponen. Entonces claro, conforme vas avanzando y logrando cada uno de esos pequeños logros. Es lo que yo te decía, a nivel de primero, nuestra meta es que escriban una frase separando bien las palabras y que la frase tenga sentido y que refleje lo que ellos quieren decir. A nivel de segundo, que aprendan a usar el punto y seguido, que sepan unir frases y cuándo la frase van juntas porque estamos hablando de lo mismo o dentro de un párrafo. Entonces, cada uno de los niveles tiene unos objetivos marcados.

¿Han consensuado alguna pauta para retroalimentar las producciones escritas de los estudiantes?

No, eso ya un poco cada persona lo hace a su manera, o sea, estamos de acuerdo en que no le vamos a decir “uy, qué desastre, eso está mal”, siempre con refuerzo positivo, fijándote en lo bien que ha hecho ciertas cosas, ayudándolo a corregir donde tiene las carencias pero siempre que entienda por qué tiene esas carencias.

¿Participan los estudiantes en el proceso de evaluación de sus producciones?

Sí, sí, se supone que sí, que tiene que evaluar en la participación de sus propios textos. A un nivel de primero fundamentalmente como se hace es cuando hay algún error o algo no se puede entender es decirle “ven, vamos a leer la frase, léeme lo que has escrito”. Entonces, conforme te lo van leyendo se van dando cuenta de que no tiene sentido, qué es lo que tienen que corregir y dónde tienen los fallos. En realidad para lo que está un poco es para decir “mira, ¿tú crees que esto está bien? ¿Tú esto lo entiendes bien? ¿Tú cómo lo harías?”.

¿Qué procedimientos han consensuado para informar a las familias sobre el progreso de los estudiantes?

Bueno no, eso es ya las reuniones que tú tienes en tutoría, que se tienen que tener siempre mínimo una reunión con cada familia al año, sobre todo el primer año cuando es de presentación. Pero sobre todo cuando tú llamas a una familia es cuando tú estás viendo que tiene algún déficit. Entonces, cuando tú la llamas ya las llamas con un plan propuesto, con una tarea de refuerzo, con algo para poder solventar el déficit.

Agentes implicados y formación

¿Cómo es la implicación del profesorado en el proyecto?

Pues es lo que te comentaba, estamos hablando de un centro muy grande, estamos hablando de que somos una plantilla de alrededor de 40, 42 creo que somos exactamente. Entonces claro, tener un control exhaustivo de cómo todo el profesorado participa es muy complicado. Yo sé que en mi nivel sí se lleva a cabo y sí que trabajamos unidos, pero claro, saber realmente...todo está aprobado en claustro pero como te decía, es demasiado grande el centro para poder llevar un control exhaustivo.

¿Qué importancia se otorga a las familias en dicho proyecto?

Sin el trabajo de las familias es imposible y lo primero de todo es que la familia tiene que trabajar coordinada con el profesorado, como cada uno vaya por un lado ya la hemos liado, ahí no se saca nada en claro. Es involucrar a la familia en todo lo posible.

¿Les parece importante la formación del profesorado? ¿Qué formaciones reciben con relación a la E/A de la escritura?

En realidad es que la formación... bueno, ahora mismo a final de curso ya estamos hablando, en base a nuestro plan de mejora, cuáles son los déficits que hemos tenido formulamos nuestra formación para el año siguiente y luego ya está la formación individual que cada persona quiera realizar a través del CEP. Entonces pues es un poco a nivel de centro y según los objetivos que nos hayamos marcado para cada año. De escritura lo trabajamos mucho en el primer año del PLC, en el segundo nos dedicamos más a AICLE y a Ciencias. En el tercer año volvimos a reincidir en el PLC sobre la escritura. Pero eso, ya luego depende un poco de los intereses de cada uno y de cada una.

Evaluación de los consensos

Al acabar el curso, ¿se conoce la percepción de todos los agentes implicados?

Eh... bueno, es que ten en cuenta que... la percepción es positiva y en un principio a todo el mundo le gusta y sobre todo, cuando empiezas a trabajar con esta metodología te das cuenta de que realmente funciona, de que merece la pena. Pero claro, ¿hasta qué punto una persona que se va a jubilar este año va a querer enfrentarse a nuevas formas de? Pues hay gente más implicada que sí que le interesa, que piensa que ahora esto a cuento de qué, que yo ya lo sé todo. Es lo que te comento, que es un centro muy grande y hay cabida a

todo, aunque en claustro todo está aprobado por mayoría, nunca se ha opuesto nadie, pero luego la realidad ya es otra historia. Conforme van pasando los años y se va implementado el PLC se va afianzando, va cogiendo fuerza, porque cuanto mayor es el número de maestros y maestras que nos involucramos, nos implicamos y vemos los buenos resultados, claro, el abanico se va abriendo pero es un proceso lento.

¿Qué mejoras se van observando de cara a la competencia en escritura de los alumnos?

Bueno, las mejoras, yo la mejora fundamental que veo es que el alumnado entienda que escribir tiene un sentido, que tienes que tener tus ideas muy organizadas en la cabeza a la hora de poder producir textos

¿Qué tipo de actuaciones se proponen de cara al siguiente año?

Es que es lo que te comento, por ejemplo, ahora el centro se ha metido en el PMC, Proyecto Matemático de Centro, entonces ahora mismo todas las mejoras van más enfocadas a este nuevo plan, a unificar criterios en matemáticas porque se supone que todo lo de lengua ya lo tenemos establecido, bueno, de ciencias, de lengua, de inglés y de francés. Se supone que todo esto ya está unificado, que tenemos hecho CIL y que todo va en consonancia. Ahora mismo, propuestas respecto al área lingüística, pues más que nada es terminar de elaborar nuestro propio currículum, terminar de hacer todo lo que es más burocrático.

Escribir en pandemia

¿Cómo cree que ha afectado la pandemia en el modus docendi del profesorado, en general, y en el trabajo de la escritura, en particular? ¿Cómo ha afrontado el profesorado la situación sobrevinida? ¿Qué dificultades están encontrando?

Bueno, a mí en particular me ha parecido horrible pero tengamos en cuenta que yo estoy en un nivel de primero. ¿Hasta qué punto me puedo atrever yo a introducir textos nuevos si no sé si los padres los van a trabajar como yo quiero trabajarlos. Si yo le estoy dando mucha importancia a la oralidad, a los procesos que llevo antes de empezar a escribir, de hablar de un sujeto y un predicado pero de una manera cercana... Las familias no son maestras ni maestros, entonces claro, ¿qué nos ha pasado a nosotros y a nosotras en nuestros niveles? Que se ha reducido muchísimo, nos hemos quedado prácticamente a la antigua usanza: lectoescritura, velocidad lectora, intentando que sea lo más llevadero posible para las familias, sin meternos mucho... porque claro, yo he estado haciendo sesiones a través de zoom pero claro, hay que tener en cuenta que estamos hablando de niños y niñas de seis y siete años, que no es lo mismo que cuando los tienes en la clase, que te mueves, que captas la atención, que subes el volumen, lo bajas, consigues tenerlos entretenidos. Aquí no, aquí están delante de una pantalla, se levantan, se sientan, se van a un lado, te enseñan una cosa... Sí que es cierto que ha valido para algo y es para tener muy claro, bueno, yo ya tenía ClassDojo en mi clase, pero sí que es cierto que a partir de ahora las nuevas tecnologías se van a meter muchísimo más por lo que pueda pasar en un futuro. Vamos a empezar a formarnos un poquito más con el Classroom, yo como tenía ClassDojo no quise liar más a las familias.

¿Está el profesorado de su centro preparado desde el punto de vista tecnológico para afrontar esta situación de tele-docencia?

A nivel personal lo que cada uno y cada una haya querido formarse, entonces es lo que te digo, a mí por ejemplo sí me pilló, en mi nivel entero, sí nos pilló ya utilizando una plataforma. Eso nos facilitó mucho el contacto en un principio y demás, pero eso depende ya, ahora ya tenemos en la formación en centro que ahora se supone que tenemos que volver ya a partir del 23 y vamos a empezar ya a formarnos y a prepararnos por lo que pueda pasar el próximo curso.

¿Qué recursos han descubierto en esta situación para retroalimentar el trabajo de los estudiantes?

Sí bueno, las fichas interactivas ha sido algo que ha venido muy bien, bueno, se ha usado mucho más, eso ya lo utilizábamos de antes porque nosotros en nuestro nivel no usamos libro de texto, vamos haciendo nosotros nuestras unidades didácticas y el libro de texto pasa a ser una herramienta más que a veces te viene bien y a veces no te viene bien. Entonces esto ya ha supuesto el abandono total porque los libros de texto no se llevaron a casa ni nada por el estilo, por lo que eso, ha sido descubrir muchos más vídeos a través de internet, intentar hacer algún vídeo, intentar con las videollamadas, tú sabes...

¿Qué demandaría a las Universidades y Administraciones de cara a la formación inicial y permanente del profesorado para afrontar estas situaciones?

En primer lugar, una mayor organización por parte de ellos, o sea, lo que no es viable en absoluto es que las familias empiecen a trabajar y el alumnado se quede en casa. ¿Ahora el alumnado con quién trabaja? Cuando son más mayorcitos o mayorcitas son autónomos pero cuando son pequeños muchas veces necesitan que tú estés por allí alrededor, echando una mano, mirando lo que están haciendo...

Anexo XI. Transcripción entrevista a la estudiante

ENTREVISTA A LA ESTUDIANTE
Dimensiones/Preguntas
<i>Presentación</i>
¿Cómo te llamas?
¿Cuántos años tienes?
10
¿Te gusta ir al cole? ¿Te lo pasas bien allí?
Sí, aunque bueno, depende, me gusta ir, pero... a veces también me aburro un poco en la clase, aunque no mucho, porque ya termino la tarea y entonces...
¿Cómo te ha ido el curso?
Bien.
<i>Biografía escritora y creencias</i>
¿Te gusta escribir? ¿Por qué?
Eh...sí, me gusta escribir pero escribo de vez en cuando porque cuando me dice la seño, por ejemplo, que tengo que escribir una redacción o un cuento pues lo escribo y me gusta, pero no escribir siempre.
¿Para qué sirve escribir?
No sé...para entender las cosas, para entender las cosas mejor. Porque si no supiéramos leer pues no sabríamos hablar bien, porque no podríamos leer nada y...pues no aprenderíamos tanto.
¿Qué entiendes por escribir bien?
Pues escribir sin faltas de ortografía y que sea la historia o lo que esté escribiendo que sea con buena letra y no sé, que sea bonito.
¿Cómo te consideras como escritor-a? ¿Qué te gusta?
Pues no sé, es que depende porque, es que yo escribo el cuento y luego al final le pongo el título, porque si no sé de lo que va a ir no puedo poner el título. Yo pienso y luego voy escribiendo, luego lo leo todo lo que he escrito y entonces ya luego sigo escribiendo. Lo último que pongo es el título, bueno, casi lo último, lo último que hago es leerlo todo y mirarlo para ver si tengo alguna falta o algo.
¿Qué dificultades encuentras a la hora de escribir?
Alumna: Pues pensar en... bueno, escribir un cuento que sea...que la historia pues... (pensando)...ay...
Investigadora: A ver, imagínate, que tienes que escribir un cuento, ¿qué es lo más difícil?
A: Inventarme la historia, un poco, porque escribirlo es un poco más fácil pero inventarte la historia pues es un poco más difícil, yo creo que es un poco más difícil.
I: Entonces, lo más difícil, inventarte la historia.
A: Sí, pero, y también escribirla bien.
¿Recuerdas cuándo aprendiste a escribir?
A: No.
I: ¿Quién te enseñó?
A: Pues no sé, en el cole, o mamá, no sé, a lo mejor, mamá también me ayudaba. También en Navidad tengo unas cartas que yo las hacía y la escribí yo a la familia. Y con la seño Charo, es que nos mandaba todos los días un montón de tarea y siempre había que hacerlas. Pero ya en segundo, en tercero y en cuarto y bueno, en quinto, ya me mandan menos tarea. Pero porque solo tuve a esa seño un año. Como a mi hermano, me mandan a copiar una frase, la tenía que copiar en una cuadrícula, cómo aprender las letras...
¿Recuerdas cómo aprendiste a escribir?
Cuando tenía tres años vino una seño que quería que escribiera mi nombre chiquitito chiquitito y yo lloraba todos los días porque era muy difícil.
¿Te gusta cómo estás aprendiendo a escribir o te gustaría que cambiaran algo?
A: No, me gusta cómo me están enseñando, porque además ahora han cambiado el libro, bueno el de lengua, mates y ciencias. Entonces, el de lengua por ejemplo es por colores. Hay de expresión oral, escritura, vocabulario, expresión escrita, gramática... Entonces cada día hacemos una ficha, una tarea, porque es por ejemplo, tarea 1, tarea 2, tarea 3. En cada tarea hay que hacer unos ejercicios.
I: ¿Cómo te está enseñando a escribir tu profe de ahora?
A: Pues nos dice una cosa y nos la repite hasta que nadie tenga dudas pues hacemos los ejercicios. Cuando ya nadie tiene dudas pues hacemos los ejercicios o también los hacemos de uno en uno y después los vamos corrigiendo.
¿Has notado cambios según el maestro o maestra que te ha enseñado?

A: Bueno, un poco pero porque también en cuarto, uno es que se fue porque no sé, estaba malo, luego vino una profe por una semana y ya luego vino otra profesora para final del curso.

I: Vale, pero cuando te enseñan a escribir, ¿tú notas que es diferente según quien te enseñe?

A: Es un poco diferente porque cada profesor tiene una forma de explicar.

I: Claro, eso es, explicámelo.

A: A ver, con otro profesor pues nos enseñaba a escribir bien, pero no tan bien, porque era diferente, además los libros eran diferentes, pero... es que explicaba de otra manera diferente.

I: ¿Me puedes explicar que hacía diferente?

A: Pues el del año pasado pues explicaba las cosas menos que la de este año, que las explica mejor.

¿Qué tipo de textos sueles escribir en el colegio? Ponme tres ejemplos al menos.

Pues por ejemplo, una redacción de lo que estamos dando, un cuento que tengamos que escribir o también una hipótesis fantástica. Una vez, bueno, cuando empezamos a... que no íbamos al cole, pues escribíamos un diario, que teníamos que escribir lo que hacíamos cada día.

¿Sueles escribir en casa? ¿Qué escribes? (cartas, diario...) ¿Para qué te sirve escribir un diario?

Eh... pues en mi casa no mucho, más de la tarea del cole pero a veces escribes cuentos o algo. Sí, escribo cartas a mis amigas, porque una amiga vive en Sevilla, entonces le mando cartas. También a mi prima, que también vive en Sevilla, bueno antes porque ya ha venido a vivir aquí. También a otra amiga que vivía en Colombia. También una vez a una amiga que estaba en Bratislava.

No, no escribo ningún diario, pero cuando hago un viaje sí. Escribo en un libro lo que vamos haciendo cada día. También me gusta los tickets de los sitios guardarlos y luego los pego ahí. Una vez que fuimos a la Warner que íbamos hasta los Pirineos, pues iba contando todo y también haciendo dibujos.

¿Qué prefieres escribir en el ordenador o a mano? ¿Qué te gusta más de cada uno?

Pues depende, una carta prefiero escribirla a mano, porque me gusta ponerle las cosas para dárselas a esa persona escrita yo, no por ordenador. Un cuento pues ya me da un poco más igual, porque me gusta escribirla a ordenador y a mano.

I: ¿Qué es lo que más te gusta de escribir a mano?

A: Pues que puedes poner cosas que tú quieras, por ejemplo, pues hacer tu firma, le puedes poner el título como tú quieras... y que en el ordenador pues tiene que ser como ponga en el ordenador la letra.

I: ¿Qué es lo que más te gusta de escribir en el ordenador?

A: Pues que me cansa menos.

I: ¿Y algo más?

A: También que no hay que gastar papel. Para poder escribir en el ordenador no hay que gastar papel.

¿Cómo le enseñarías a escribir a un niño o una niña de tu misma edad, que no sabe y quiere aprender?

Pues primero le enseñaría las vocales y luego de una en una las demás letras, las consonantes. Y después, cuando ya se las supiera todas, pues le iría enseñando a escribir las palabras, las frases, los textos, los puntos, las comas y así, luego poco a poco las tildes y así le iría enseñando todo. Y una vez que ya supiera ya todas las letras, las tildes, los puntos, pues a escribir un texto que fuera largo y así que no tuviera faltas.

Estrategias didácticas

¿Escribís en clase? ¿Puedes ponerme algún ejemplo de actividad en la que escribáis?

Sí. Pues por ejemplo, hacemos, de una frase tienes que completar la frase con unas palabras que haya arriba. O también tienes que escribir una frase o un texto sobre unas imágenes. Luego tenemos que escribir a lo mejor... ah, dictados y luego tienes que escribir una frase con cada falta. Si tienes una palabra que tiene una falta, pues escribes una frase con esa palabra, pero bien escrita.

Las tareas de escritura ¿las sueles hacer individualmente o en equipo?

Pues en todos los temas hacemos un trabajo en grupo, cuando acabamos un tema, elegimos un sitio y tenemos que hacer el mapa. Luego también hicimos una vez, pero no la hicimos porque no podíamos ir al cole ya, pues teníamos que hacer la dieta, porque la seño iba a nuestra consulta y nos decía que quería una dieta, nos decía lo que le gustaba, lo que no le gustaba y todo y nosotros le teníamos que hacer una dieta de comida, merienda, desayuno, para media mañana y cena.

Pues individual teníamos que hacer, bueno es que individual era más en ciencias porque teníamos que hacer trabajos individuales y teníamos que hacerlo en una cartulina, en un folio. También una vez tuvimos que escribir sobre un invento y teníamos que escribir sobre ella, le dábamos el texto a la seño y teníamos que decir lo que ponía en el texto.

¿Te parecen divertidas esas actividades?

Sí, pero me gustan más las que son en grupo que sola porque me divierto más.

¿Te han contado tus profesores lo importante que es escribir bien?

Sí, eso más porque... sobre todo en los dictados porque hay la gente que tienen fallos, la seño les dice algo. Tenemos como un hospital que es un hospital de palabras, entonces en las palabras que tengamos faltas pues

tenemos que ponerlas ahí. Las tenemos que escribir en un trocito de cartulina y la pegamos. Cuando ya la tengamos bien pues ya se quita del hospital.

I: ¿Y ese hospital que lo tenéis pegado en la pared con una cartulina? No sé, explícame, es que yo no sé lo que es un hospital de palabras.

A: Está en una especie de corcho que tú puedes poner las cosas. Es grande pero también es chiquitito, es que es mediano. Es amarillo y arriba en rojo pone “hospital ortográfico”.

I: ¿Y vais pegando ahí las palabras cuando tenéis alguna falta no?

A: Sí, pero en los dictados y hay huecos y tú lo tienes que poner en los huecos.

¿Te ayudan tus profesores a escribir? Si es así ¿Cómo lo hacen?

Cuando vamos a escribir, por ejemplo, un texto, pues nos dan las indicaciones y nos dicen que primero el título, luego el texto y así nos van diciendo lo que tenemos que hacer, nos lo recuerdan.

I: ¿Qué más indicaciones os dan? Primero el título... ¿qué más?

A: Primero la introducción, luego tenemos que escribir la historia y luego el final. O algo así pero no me acuerdo muy bien de lo que era porque me lo dijeron hace un mes.

¿Te han proporcionado tus profesores algún guión o pautas para revisar los escritos que haces?

La seño no me ha dicho que lo revise pero yo lo revise porque me gusta revisarlo y así veo si tengo alguna falta o algo o me he saltado alguna parte del cuento.

¿Te resultan útiles las aportaciones de tus profesores para mejorar tus escritos? ¿Cómo suelen dar feedback de tus escritos los profesores?

Pues me pone las faltas o si no tengo faltas me dice que muy bien y que no tengo ninguna falta. Si tienes muchas faltas pues te dice que hay que practicar más, bueno que hay que leer más. Aunque a mí casi nunca me dice eso porque casi siempre tengo dos o tres faltas o una, otras veces no tengo ninguna. Pero así nos lo corrige y si no, pues lo leemos en la clase, nos ponemos de pie en el principio de la clase y lo leemos. Cada uno lee el suyo pero de uno en uno.

Procesos de escritura (planificación, textualización y revisión)

Antes de escribir un texto, ¿piensas qué tipo de texto/género es?

Pienso en de qué va a ir, en los personajes, porque los primero que pongo son los personajes, que es como la presentación y luego pienso de qué va a ir y cómo va a ser y luego lo voy escribiendo y voy leyendo en medio también.

I: ¿Pero tienes en la cabeza antes de empezar a escribir que es un cuento? ¿O lo escribes y da igual si es un cuento, una redacción...

A: Ah, no, si escribo un cuento pienso en que es un cuento, pero si es una redacción pienso que tengo que escribir sobre el tema del que tienes que hacer la redacción. Pero si es un texto cualquiera como una hipótesis fantástica pues pienso en el tema pero en un cuento si lo puedes hacer de lo que tú quieras pues pienso en el tema que yo quiera pero si es un cuento que tienes que escribirlo de un tema, pues entonces lo pienso en el tema y entonces hago la redacción.

Al escribir un texto ¿te dan tus profesores algún modelo? ¿Reflexionáis sobre las estructuras?

Sí, a veces nos dan ejemplos, nos dicen por ejemplo esto y nos ponen el ejemplo. Casi siempre nos ponen un ejemplo.

Antes de escribir ¿soléis hablar en clase sobre lo que vais a hacer?

Pues...es que, si es de lo que tú quieras pues nos dicen las palabras mínimas que tiene que tener y cosas pero no nos recuerdan las partes del texto. Bueno, de vez en cuando sí, porque la última vez nos lo recordaron porque nos mandaron las partes pero hay veces que no nos lo explican. Hay veces que sí.

¿Realizas algún tipo de guión antes de lanzarte a escribir?

Yo lo pienso pero no me hago ningún guión. Lo pienso y ya está pero no me hago un guión.

¿Te han dado en el colegio un guión o rúbrica para que conozcas los aspectos que debe tener un texto correcto? ¿Tienes un guión para revisar tus textos?

Sí, a ver, una vez nos dieron un guión que era a ordenador, que era una ficha y nos iba poniendo las indicaciones, lo que teníamos que hacer. Por ejemplo, si tenían que hacer un texto de un sitio, de un lugar, el que tú quisieras, pues nos dieron una ficha y ahí ponía las indicaciones de cómo tenía que ser.

I: ¿Y qué indicaciones venían? ¿Te acuerdas de alguna?

A: Pues primero cómo se llamaba el sitio, cómo era, dónde estaba y no me acuerdo de más cosas.

¿Sueles revisar los textos que escribes? Si es así, en qué aspectos te fijas más?

Pues lo leo y lo miro pero primero lo leo todo para mirar si me he saltado algo porque a veces me salto alguna palabra. Luego ya voy mirando si hay que poner alguna coma, algún punto. También a veces mamá me ayuda a revisarlo y lo lee y a lo mejor me dice que yo he puesto una coma y tenía que ser un punto o alguna tilde. Pero

cuando lo tengo que hacer nada más en el cole, pues miro que no le falte nada, que estén todas las tildes, las comas, que después del punto esté la mayúscula, empezar con mayúscula y no saltarme ninguna parte del texto.

¿Existen unas normas comunes para presentar tus trabajos o elaborar tu cuaderno?

Pues es que hay algunos niños que escriben súper separados del margen, porque por ejemplo, empiezan bien y luego se van separando. Entonces dice la seño que puedes dejar un cuadrito, pero no cuatro o cinco.

I: ¿Y alguna norma más en el cuaderno que tú recuerdes?

A: Pues escribir bien, intentar que no se doble la letra, la frase que no se vaya para arriba o para abajo, sino que esté recta. Y ya está.

Retroalimentación y evaluación de la escritura

¿Conoces los criterios con los que evalúan tus textos los profesores?

No sé, en que esté bien escrito, en que se pueda entender y no sé, que sea bonito el texto también, porque si lo escribes bien pero no tiene sentido lo que has escrito pues está mal.

I: ¿Algo más en lo que crees tú que se fija?

A: No sé, yo creo que ya está. Bueno también en que te hayas esforzado escribiendo.

¿Qué aspectos crees que valoran más tus profesores al evaluar tus escritos?

Es que yo creo que se fija en que lo hayas escrito bien pero también en que te hayas esforzado.

I: Pero, ¿qué significa que lo hayas escrito bien?

A: Pues que no tenga faltas (silencio)... y que se entienda también, pero sobre todo que te hayas esforzado, porque si te esfuerzas pero tienes algún fallo pues yo creo que le puedes poner la misma nota que al que no se haya esforzado y no tiene ninguna falta.

¿Cómo te devuelven tus profesores un texto revisado por ellos?

Pues me lo pone en rojo y a lo mejor alguna tilde, coma o algo y luego me pone muy bien o me pone algo depende de cómo esté escrito el texto.

¿Qué instrumentos, materiales o soportes utilizan para retroalimentar los textos que escribes? ¿Sabes cómo llevan a cabo la evaluación de tus textos?

Sí, tiene como una tabla, pero que no me acuerdo cómo se llamaba, que tiene puntos del 1 al 4, entonces ella va mirando y te lo pone y va anotando los puntos. Por ejemplo, si de lo primero tienes un cuatro, pues te pone un cuatro. Así, suma todos los puntos y lo que te dé pues es lo que tienes y hay un total. Es que nos lo explicó una vez, nos explicó cómo lo corregía.

¿Participas de alguna manera en la evaluación de los textos? Por ejemplo, intercambiado el cuaderno con tus compañeros, analizando juntos un texto para intentar mejorarlo, etc.

Eso en los dictados, que la seño va escribiendo en la pizarra el dictado bien y entonces nos cambiamos los cuadernos y tú vas corrigiendo el del otro.

I: O sea, ¿te cambias el cuaderno con tu compi, no? Tu corriges el otro y tu compi corrige el tuyo, ¿no?

A: Sí.

I: ¿Pero eso es solo en los dictados, no?

A: Sí, pero también en los trabajos en grupo tenemos que puntuar cómo creemos que hemos trabajado del 1 al 4.

¿Cuándo tus profesores te dan feedback sobre tus escritos, sabes qué debes hacer para mejorarlos?

Pues para mejorarlo, pues depende del fallo. Si es un fallo que es pequeñito, pues a la próxima vez tengo que estar más atenta. Si por ejemplo es un fallo de escribir que la seño no entiende la letra, pues tienes que practicar más. Si tienes muchas faltas, pues tienes que leer más.

¿Está informada tu familia sobre tus avances?

Sí, además también en los exámenes mis padres antes me los tenían que firmar. Ahora ya les llegan las notas por PASEN.

Escribir en pandemia

¿Has notado mucha diferencia entre las clases del colegio y las clases en casa?

He notado diferencias porque en el cole, si tenía alguna duda le preguntaba a la profesora y te respondía en el momento pero ahora, tú le escribes una cosa pero a lo mejor tarda media hora, una hora, que tarda más tiempo en contestarte.

I: Claro, ¿y algo más que hayas notado?

A: Pues la tarea es la misma, bueno, a lo mejor es un poco menos, pero porque en el cole me parece menos la tarea. Estamos haciendo menos tarea ahora porque yo creo que ahora se nos hace más largo. No podemos hablar con nadie, entonces se nos hace más largo porque todo el rato estás haciendo la tarea... Pues por eso nos mandan menos tarea.

¿Percibes igual las indicaciones de los profes?

Bueno es que en el cole pues explicaba mejor porque puedes preguntar si tienes dudas. Ahora nos lo escribe, entonces en el cole era mejor porque te lo explicaba mejor.

¿Qué dificultades estás encontrando en estos momentos para realizar las tareas?

Pues, bueno, a mí no me cuesta hacer las tareas pero si, por ejemplo, no entiendo alguna y mi padre está trabajando tengo que esperar a que llegue para resolverlo. Luego también cuando tengo que hacer algún juego ahora me cuesta más porque en el cole no teníamos que hacer todo y ahora pues mis papás tienen que trabajar.

¿Qué es lo que más echas en falta de las clases presenciales?

Pues jugar con mis amigos en el patio y eso ahora no puedo hacerlo.

I: A la hora de hacer las tareas de escritura, ¿hay mucha diferencia entre el cole y la casa?

A: No hay mucha, lo único que no te lo explican. Bueno, te lo explican pero a lo mejor nos mandan un vídeo y en el vídeo nos los explican. En el cole nos lo explicaban mejor.

I: ¿Alguna diferencia más?

A: Bueno, una diferencia es que en el cole tenemos poco tiempo para escribir y en casa tenemos más. Además, también en el cole a veces no se puede escribir porque hay mucho ruido.

Anexo XII. Análisis documental del PLC. Lista de control

LISTA DE CONTROL				
	Criterios	SÍ	NO	Observación
<i>Diseño</i>	El PLC surge del diagnóstico de necesidades educativas del centro vinculadas a la CCL.	X		Se aplica una prueba de velocidad lectora a principio y final de curso en los niveles de segundo a sexto para comprobar la evolución del alumnado.
	Se definen el contexto y el nivel de competencia en CCL del alumnado, adaptándose el proyecto al contexto y al punto de partida.	X		Se definen el tipo de alumnos, los contextos sociales, directrices pedagógicas del centro, bilingüismo, etc.
	Se elaboran los análisis DAFO y CAME partiendo del contexto del centro, tomando conciencia de los elementos que pueden influir en la puesta en práctica del proyecto.		X	
	El PLC constituye un objetivo transversal y transdisciplinar en el Plan Anual del centro, marcándose en dicho proyecto unas metas claras y viables para su alcance.	X		
	Se incluyen las áreas no lingüísticas, especificando el papel que toman tanto las áreas lingüísticas como las no lingüísticas y coordinándose entre ellas.	X		Se especifican tanto el tratamiento de la CCL como la evaluación de la misma en cada materia.
	Se establecen objetivos anuales de carácter de centro para la CCL.	X		
	Las diferentes asignaturas se programan teniendo en cuenta las medidas establecidas en el PLC.	X		
<i>Actuaciones y actividades de aula</i>	Se hace hincapié en la inclusión de actividades colaborativas.	X		
	Se hace uso de las TIC.	X		
	Se trabajan los procesos de creación frente al producto de la práctica escrita.	X		
	Se trabaja la escritura desde diferentes situaciones comunicativas (personal, académica y social).	X		
	Se marcan líneas de actuación que están vinculadas con el enfoque funcional-comunicativo, las metodologías AICLE y CIL, fomento del Plan Lector y la Biblioteca de Centro.	X		Biblioteca: el objetivo primordial es implementar en el centro un programa formativo en el uso de la información y de recursos para el aprendizaje.
	Se hace mención a la atención a la diversidad en la CCL.	X		
	Se incluyen concreciones de actuación por curso o ciclo (mapas de géneros, pautas, rúbricas...).	X		
	Se elabora un cronograma de trabajo que incluya las estrategias de trabajo de la CCL donde se aprecie la coordinación vertical y horizontal.	X		
	Se acuerda la creación de documentos específicos referidos a buenas prácticas docentes.		X	
<i>Agentes implicados y</i>	Se trabaja con una metodología basada en proyectos.	X		
	Se especifica un equipo de coordinación educativa vinculado al PLC.	X		
	Se implican y participan todos los docentes del centro y toda la Comunidad Educativa.	X		"Hacer partícipe a toda la comunidad educativa... Como se aprecia, entendemos el PLC como un proyecto que engloba a toda la comunidad educativa".

<i>formación</i>				“La propuesta del proyecto fue aprobada por unanimidad lo que ya es indicativo de la intencionalidad colaborativa del claustro”.
	Se otorga importancia a la participación de las familias informándolas de los objetivos y estrategias a seguir en el PLC.	X		“Donde AMPA y familias adquieran su protagonismo y participen activamente en nuestro proyecto”. “Como se aprecia, entendemos el PLC como un proyecto que engloba a toda la comunidad educativa”.
	Se establecen reuniones periódicas con agentes externos (como asesores del CEP o inspección educativa) para tratar cuestiones relacionadas con el PLC como la evaluación de logros, dificultades, etc.	X		El equipo de coordinación del PLC se compone de un miembro del equipo directivo, la persona que ejerza la labor de coordinación, un docente de inglés y un representante de PLC por ciclo.
	Se establece un calendario de reuniones, en la que los equipos técnicos evalúan los logros, dificultades y necesidades del PLC.	X		“Las vías de comunicación entre el profesorado serán a través del Equipo de Coordinación. Éste se reunirá mensualmente para aunar criterios y propuestas que serán llevadas a los distintos ciclos para su modificación si así se considera oportuno o bien para su aprobación”.
	La formación específica está relacionada con el PLC y participa el equipo directivo del centro.	X		Actividades formativas en los últimos 5 años: Let's talk; Algoritmos ABN en primer ciclo; Enfoques, metodologías y recursos para el desarrollo de las competencias clave; Elaboración de materiales curriculares en inglés para su uso en el aula bilingüe.
	La formación específica está relacionada con el PLC y participa todo el profesorado del centro.	X		En las últimas actividades formativas participaron el siguiente número de docentes del claustro: 12; 3; 10; 10.
<i>Evaluación</i>	Se lleva a cabo un diagnóstico para la toma de decisiones.	X		
	Se lleva a cabo una evaluación de los procesos y resultados.	X		
	Se establecen indicadores claros de evaluación.	X		
	Se reflejan o anexan los instrumentos de evaluación.	X		
	Se proponen mejoras y nuevas líneas de actuación de cara al año siguiente.	X		
	La evaluación de la competencia lingüística se realiza en relación con los acuerdos consensuados en el PLC.	X		
	El equipo directivo completa un cuestionario de autoevaluación para valorar los procesos implementados con el PLC.	X		
	El profesorado completa un cuestionario de autoevaluación de los procesos, las actuaciones llevadas a cabo y la formación recibida.	X		
	El alumnado completa un cuestionario de autoevaluación de los procesos, valorando la preparación y la formación.		X	
<i>Percepción del PLC</i>	Las familias completan un cuestionario en el que valoran los procesos llevados a cabo con el PLC.		X	
	Se conoce el grado de satisfacción del equipo directivo con la implicación del centro.		X	No se especifica.
	Se conoce el grado de satisfacción del profesorado con la implementación del PLC.		X	No se especifica.
	Se conoce el grado de satisfacción del alumnado con la utilidad y aplicación del PLC.		X	No se especifica.
	Se conoce la opinión del personal de administración y servicio con respecto al PLC.		X	No se especifica.
	Se conoce el grado de satisfacción de las familias con la utilidad y aplicación del PLC.		X	No se especifica.
<i>Percepción del PLC</i>	Existe un espacio virtual en el que se refleje, hacia el mundo exterior, el trabajo realizado con el PLC.		X	